

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

**Školní připravenost absolventů mateřských škol  
z pohledu pedagogů základních škol**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. Alena Váchová

Vypracovala:

Jana Mikotová

České Budějovice, 2012

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2012

Jana Mikotová

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce PaedDr. Aleně Váchové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

## **ABSTRAKT**

Cílem práce je zformulovat doporučení k optimalizaci přípravy na základní vzdělávání v mateřských školách. Teoretická část vymezuje základní pojmy - školní zralost, školní připravenost, školní úspěšnost. Upřesňuje příčiny školní nezralosti, charakterizuje kompetence vyplývající ze školní zralosti a připravenosti, jejich souvislost s požadavky RVP PV a RVP ZV. Výzkumné šetření v praktické části je zaměřené na hodnocení a potřeby v oblasti školní připravenosti z pohledu učitelů základních škol. Z aktuálních potřeb v této oblasti vychází návrhy pro praxi.

Klíčová slova: školní zralost, školní připravenost, školní úspěšnost, školní neúspěšnost

## **ABSTRACT**

The aim of this work is to formulate a recommendation for an optimization of preparation for a basic education in kindergartens. The theoretical part will specify basic terms, like school maturity, school preparedness and school success. It makes more accurate reasons of school immaturity, determining a qualification arising out of a school maturity, children preparedness and their connection with the request from RVP PV and RVP ZV. The research investigation in practical parts is focused on evaluations and requirements at a sphere of the school maturity, based on a view of elementary school teachers. These proposals will be applied according to any actual and practical needs directly during our children educational process.

**Key words:** school readiness, school preparedness, school success, school immaturity.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1.1 Vymezení pojmů .....	8
1.1.1 Školní zralost a připravenost.....	8
1.1.2 Školní způsobilost .....	10
1.1.3 Pedagogická zralost.....	10
1.1.4 Školní úspěšnost.....	11
1.2 Znaky školní zralosti .....	12
1.2.1 Tělesná zralost.....	13
1.2.2 Kognitivní zralost.....	13
1.2.2.1 Vizuomotorika, grafomotorika.....	14
1.2.2.2 Zrakové vnímání a paměť .....	15
1.2.2.3 Sluchové vnímání a paměť.....	15
1.2.2.4 Vnímání prostoru .....	15
1.2.2.5 Vnímání času.....	16
1.2.2.6 Základní matematické představy.....	16
1.2.2.7 Řeč.....	16
1.2.3 Emoční, motivační a sociální zralost .....	17
1.3 Příčiny školní nezralosti .....	18
1.4 RVP PV z hlediska školní zralosti, připravenosti a jeho souvislost s požadavky RVP ZV.....	23
1.4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	23
1.4.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	25
2 CÍL PRÁCE, PŘEDPOKLADY .....	26
2.1 Cíl práce.....	26
2.2 Předpoklady .....	26
3 METODIKA .....	27
3.1 Kvantitativní výzkum .....	27
3.1.1 Dotazník .....	27
3.1.2 Rozhovor .....	27
3.2 Výzkumný soubor .....	27
4 VÝSLEDKY .....	29
4.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	29
4.2 Výsledky rozhovorů .....	39
5 DISKUSE.....	43
ZÁVĚR .....	46
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	51
SEZNAM PŘÍLOH.....	52

## ÚVOD

Každým rokem určité procento rodičů, ale i učitelek mateřských škol řeší otázku, zda je dítě připraveno na vstup do prvního ročníku základní školy. Škola je začátkem období plnění dlouhodobého vývojového úkolu, na nějž by dítě mělo být připraveno tak, aby bylo úspěšné. Připravenost pro školní práci se týká somato-psycho-sociálního stavu, který je výsledkem vývoje dítěte a je vymezen jeho přiměřenou výkonností, přizpůsobivostí a subjektivním pocitem radosti z toho, že jde do školy. Zde je důležité podotknout, že se nejedná jen o přípravu vědomostí, ale i o vytváření zdravých životních hodnot, budování charakteru a také o rozpoznání některých poruch, které by mohly vést ke špatnému začlenění do vzdělávacího procesu.

Práci na téma Školní připravenost absolventů mateřských škol z pohledu pedagogů základních škol jsem si zvolila na základě své profese a dosavadních zkušeností, znalostí a poznatků, které bych si ráda prohloubila. Podle výzkumných údajů z posledních let není počet dětí s odloženou školní docházkou zanedbatelný. Předškolní děti potřebují určitou péči, ale ne vždy se jim dostává. Z praxe je patrné, že ne každé šestileté dítě je schopno zvládnout nároky, které pro ně připravuje škola. Přípravu předškolního dítěte pro vstup do školy tedy nelze podceňovat, a proto se v současné době stává nezbytnou nutností. V rámci této přípravy hraje nezastupitelnou roli rodina, která v dnešní hektické době v některých případech neplní to, co by měla. Rodina je v životě dítěte velmi důležitá, ale neméně důležitý je i přístup učitele, který s ním již od předškolního věku tráví většinu času a má tedy možnost podnětným způsobem ho rozvíjet. Je známo, že dítě do šesti let má všechny předpoklady pro zdárný vývoj, pokud je o něj dobře pečováno.

Pro dítě by měl být vstup do prvního ročníku základní školy méně obtížný, pokud učitelky mateřských škol rozpoznají určité mezery a nedostatky v jeho školní zralosti a naleznou řešení, jak postupovat ve vzdělávacím procesu. Tato práce mapuje, jak pohlíží na připravenost dětí mateřských škol učitelé základních škol a kde konkrétně vidí problémy. Z tohoto šetření jsou vyvozeny závěry s praktickým doporučením pro učitelky mateřských škol, které by vedly k optimalizaci přípravy dětí v mateřských školách na základní vzdělávání.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Vymezení pojmů

K úspěšnému zahájení školní docházky by dítě mělo dosáhnout určitých kompetencí, které většinou bývají shrnuty pod pojem školní zralost, ale také školní připravenost, školní způsobilost nebo pedagogická zralost. Nejenom v obsáhlém tématu, ale i v nejednotnosti této terminologie Kropáčková (2004) spatřuje určité úskalí v diagnostice školní zralosti. Historicky vzato, autoři každé doby se snaží vytvořit natolik výstižný termín, aby pojímal danou problematiku co nejkompexněji.

### 1.1.1 Školní zralost a připravenost

Pozornost si zaslouží především J. A. Komenský, z jehož názorů vychází další autoři. Poprvé v dějinách „*odůvodnil nutnost systematické předškolní výchovy, zdůraznil důležitost nejen vnitřních, ale i vnějších činitelů předškolní rodinné výchovy, zejména vztahu rodiny a školy*“ (Štverák, 1983, s. 134). V Informatoriu školy mateřské v XI. kapitole *Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovati sluší*, se zamýšlel nad vhodností vstupu dítěte do školy. Uvádí přirovnání: „*Neboť plaň mdlá k štěpování vzatá mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koniček také příliš časně zapřežený zemden bývá: ale dáš-li mu čas k vymrštění se, potáhne tím silněji a nahradí všecko*“ (Komenský, 2007, s. 87).

Z díla Komenského vychází např. Langmeier a Krejčířová, kteří školní zralost vymezují jako „*stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:*

- 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- 3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106).

„*Prvotně byla školní zralost chápána převážně v užším pojetí, kdy bylo přeceňováno zrání organismu bez ohledu na vliv prostředí*“ (Kropáčková, 2008, s. 14). Také podle Mertina (2003, in Mertin, Gillernová, 2003) se dříve školní zralost



posuzovala pouze podle určitých parametrů, jež nebraly ohled na vliv vnějšího prostředí, rodiny a školy.

Vedle jednostranného pojetí školní zralosti začal vznikat nový termín školní připravenost, ale toto označení se ihned nevžilo. „*Propagovali je více pedagogičtí psychologové, aby zdůraznili aktivní složku ve výchově a přípravě dítěte na školu. Tradiční termín „zralost“ má sice blíže k biologii a k vývojové teorii maturační, avšak vliv životních podmínek a vnějšího prostředí samozřejmě zahrnuje*“ (Matějček, 1991, s. 113). Podle Valentové (in Kolláriková, Pupala, 2001) se školní připravenost začala preferovat jako výstižnější termín v sedmdesátých letech minulého století díky odborným publikacím východoněmeckých autorů. Někteří z nich vůbec nekladli důraz na zralost, ale spíše na rozvoj dispozic dítěte, kterému by měly být přizpůsobeny učební podmínky. Tím bylo více přeceňováno řízené učení a podceňovány fyziologické faktory.

Koncept školní zralosti a připravenosti Valentová považuje za konvergující pojmy, které se postupně obsahově rozšířily. Upřednostňuje však termín školní připravenost, protože se domnívá, „*že zvýrazňuje širší souvislosti a může implikovat i školní zralost v ortodoxním pojetí*“ (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 220). Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 241) definují školní připravenost jako „*souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí*“.

„*Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech. V posledních letech se tento pojem používá souběžně s pojmem školní připravenost, resp. oba pojmy konvergují*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 243).

Vágnerová (2000) uvádí kompetence vycházející jak ze školní zralosti, tak školní připravenosti a dělí je do dvou skupin:

1. Kompetence závislé na zrání „školní zralost“. Jde především o zrání CNS, které se projevuje:
  - změnou celkové schopnosti odpovídat na vnější či vnitřní podněty
  - kvalitnější koncentrací pozornosti, což umožňuje lépe využít schopnosti dítěte
  - odolností ke školní zátěži, zvýšením emoční stability, dítě se lépe adaptuje na školní režim – souvisí s rozvojem regulačních kompetencí (emoce, vůle...)
  - rozvojem manuální zručnosti, motorické a senzomotorické koordinace a lateralizace ruky
  - rozvojem zrakového a sluchového vnímání
  - rozvojem poznávacích procesů, logického uvažování
2. Kompetence, které jsou převážně rozvíjeny učením, „školní připravenost“. Zde Vágnerová zmiňuje význam rodiny jako důležitého socializačního prostředí, kde dítě získává určité normy a hodnoty, které ovlivňují jeho motivaci ke školní práci. Dítě by mělo být sociálně připravené, zvládat určité role, přiměřeně věku komunikovat, mít správnou artikulaci a respektovat určité normy chování.

### **1.1.2 Školní způsobilost**

Školní způsobilost jako další termín se objevil v 80. letech minulého století. Negativum tohoto pojmu je spatřováno v jeho protikladu, neboť školní nezpůsobilostí bývá označováno dítě handicapované. Podle některých pedagogů doplňuje obsahové vymezení pojmů školní zralost a připravenost o význam prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a tím vystihuje komplexnost veškerých předpokladů potřebných k zahájení školní docházky. (Kropáčková, 2004) K tomuto poznatku došli již Langmeier, Krejčířová (2006), kteří konstatují, že vliv prostředí a výchovy opravdu značně ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost dítěte, a proto ve svých výzkumech v letech 1959 - 1960 pozorovali děti z různě podnětného prostředí.

### **1.1.3 Pedagogická zralost**

Podle Kropáčkové (2004) se pojem „pedagogická zralost“ objevuje v osmdesátých letech dvacátého století v pedagogických časopisech. Školní zralost,

neboli zralost pedagogickou, vystihuje Monatová (1985) jako souhrn tělesné, psychické, sociální a výchovné vyspělosti, kterou vidí jako „*optimální úroveň dítěte, jež mu umožní zvládat požadavky školy a přizpůsobit se novým podmínkám*“ (Monatová, 1985, s. 141). Za součást pedagogické zralosti považuje připravenost dítěte na školu, kterou dělí na vnější a vnitřní:

**Vnější připravenost** charakterizuje jako větší zájem dětí o vnější prostředí, např. uspořádání nábytku ve třídě, výzdobu, počet dětí ve skupině apod. U těchto dětí lze pozorovat projevy větší hravosti a menší soustředěnosti. Úkoly nepovažují za závazné, protože ještě nemají vytvořené návyky pro rozumovou práci, nedovedou přemýšlet a brání se tedy myšlenkové činnosti. Tyto děti vyžadují individuální přístup.

**Vnitřní připravenost** podle Monatové (1985, s. 142) „*zahrnuje vlastní připravenost ke školní docházce, tj. určitou úroveň rozumových schopností, citů, sociálních vztahů, zájem a snahu učit se. Je předpokladem úspěšného plnění školních požadavků a možností přizpůsobit se novým podmínkám*“.

#### **1.1.4 Školní úspěšnost**

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 242) zmiňují školní úspěšnost jako „*velmi diskutovaný a stále nedostatečně objasněný pojem. Může znamenat:*

- 1. Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.*
- 2. Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností a pile, ale také dílem učitele.*
- 3. Moderní pedagogika přisuzuje velký vliv na školní úspěšnost žáků také faktorům rodinného prostředí a sociokulturního prostředí“.*

Vágnerová (2000) vidí školní úspěšnost nejen v kompetencích závislých na učení a schopnostech dítěte, ale i na jeho sociálních zkušenostech, zejména rodinných. Poukazuje na souvislost se školní připraveností, jako „*souhrnu předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy*“ (Vágnerová 2000, s. 105). Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001) uvádí souvislost školní úspěšnosti a školní připravenosti v počátečních třídách. Předpokládá, že kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické složky školní zralosti musí dosáhnout určité úrovně, má-li dítě být

úspěšné ve škole. Důležitou podmínkou úspěšnosti dítěte je tedy dosažení školní připravenosti.

*„V souvislosti se svým vstupem do školy dítě prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklídit pochvalu. Jsou-li okolnosti náležitě příznivé, probouzí se v něm usilovnost, která se mu stane základní cestou k uspokojení potřeby vyniknout, prosadit se a být dobrý“* (Helus, 2004, s. 206). Dítě takto získává kladné zkušenosti, na jejichž základě se aktivizují cenné vlastnosti jeho osobnosti jako je píle, ctizádostivost, odpovědnost za svou práci, soustředěnost aj. Pokud snahy dítěte nejsou povzbuzovány, podchyceny, ale jsou spíše podlamovány, dítě prožívá neúspěchy. To může vyvolat pocity méněcennosti, při čemž vzniká nebezpečí, že se stanou rysem jeho osobnosti. *„Opakované neúspěchy, zejména ty, v nichž je žák utvrzován častým negativním známkováním, vytvářejí v mnoha případech syndrom naučené bezmocnosti, resp. neúspěšné osobnosti“* (Helus, 2004, s. 159). Podobně také Žáčková, Jucovičová (2008, s. 4) zdůrazňují, že *„dobrý start hned zpočátku ovlivní mnohé i v budoucnosti, zážitek velkého neúspěchu může mít vliv nejen na přístup dítěte ke školní práci, ale i k práci vůbec a může ovlivnit celkové uplatnění v životě“*.

## **1.2 Znaky školní zralosti**

Jako předpoklad dobrého zahájení školní docházky jsou podle Dvořákové (1999) znaky školní zralosti takové aspekty, které je nutno při posuzování školní zralosti vzít v úvahu. V této souvislosti hovoří o důležitosti správného posouzení školní zralosti dítěte. Zmiňuje Matějčka, který upozorňuje na to, že předčasný nástup dítěte do školy může nepříznivě poznamenat jeho celou školní docházku. *„Dítě by mělo být vyučováno na úrovni, která odpovídá jeho současné intelektové vyspělosti - nemělo by být přetěžováno, ale nemělo by být ani „podstimulováno“ a „podhodnoceno“. Jinak totiž nejen že jeho duševní kapacita není patričně využita, ale (co je horší) není ani patričně rozvíjena - takže dítě je vlastně zanedbáváno“* (Matějček, 2005, s. 179).

Školní zralost dítěte, jak bylo výše zmíněno, bývá posuzována podle určitých znaků. Tímto problémem se zabývá mnoho autorů. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí tři oblasti - tělesnou zralost, kognitivní zralost a emoční, motivační a sociální zralost. Kucharská a Švancarová (2003) píše o zralosti fyzické, psychické, pracovní a sociální a emocionální. Podobné rozdělení předkládají i Bednářová a Šmardová, Klégrová, Přinosilová, Valentová.

### 1.2.1 Tělesná zralost

Langmeier a Krejčířová (2006) v tělesném vývoji poukazují na změny tělesné stavby, kdy rychleji rostou končetiny, mění se proporce těla, snižuje se množství podkožního tuku a obvod hlavy se relativně zmenšuje. V minulosti tato první tělesná proměna byla pokládána za hlavní znak vyspělosti dítěte, podle kterého se hodnotila školní zralost. Dítě dosáhlo tzv. „filipínské míry“ (mělo by si rukou nataženou přes vzpřímenou hlavu dosáhnout na ušní lalůček druhého ucha).

*„Posuzování výšky a hmotnosti je nejčastějším, nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu souvisí jen nevýznamně“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 111). Přinosilová (2007) z hlediska tělesné zralosti považuje za důležitější, než je váha a výška, výměnu chrupu, s níž současně dochází k osifikaci zápěstních (karpálních) kůstek, které mají význam pro rozvoj jemné motoriky. Dítě zvládne jemnější pohyb rukou a prstů potřebný pro psaní a lépe manipuluje s drobným materiálem. *„V tomto věku se u dětí také rychle rozvíjí grafomotorika - tlak na tužku je přiměřený, držení tužky je již fixované ve správné poloze, čáry jsou rovnější, přesnější, jistější“* (Kucharská, Švancarová, 2003, s. 85).

Dítě je na základě tělesné proměny schopné lépe ovládat své pohyby, zlepšuje se jeho rovnováha, dokáže šetřit silami a vydrží větší tělesnou námahu. S rozvojem hrubé motoriky dochází ke zlepšení pohybů jemné motoriky a to nejenom pohybů prstů, ale i mikromotoriky očních pohybů důležitých pro nácvik čtení a mikromotoriky mluvidel. Dítěte má možnost lépe ovládat mluvidla a tím rozvíjet správnou výslovnost. (Klégrová, 2003)

### 1.2.2 Kognitivní zralost

*„Kognitivní učení je předpokladem rozvoje poznávacích procesů i jejich adekvátního využívání. Na druhé straně jeho efektivita závisí na dosažené úrovni rozumových schopností jedince“* (Vágnerová, 2007, s. 83). Bednářová a Šmardová (2007) do skupiny kognitivních předpokladů řadí níže zmíněné schopnosti a poukazuje na jejich vzájemnou propojenost a podmíněnost.

- Vizuomotorika, grafomotorika
- Zrakové vnímání a paměť

- Sluchové vnímání a paměť
- Vnímání prostoru
- Vnímání času
- Základní matematické představy
- Řeč

### **1.2.2.1 Vizuomotorika, grafomotorika**

Průcha (Průcha a kol., 1995, s. 73 in Zelinková, 2007, s. 54) **grafomotoriku** označuje jako „*Soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy a úst), ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince*“.

Motorické schopnosti umožňují dítěti samostatně poznávat svět, prolínají se celým jeho vývojem. S rozvojem hrubé motoriky souvisí vnímání hmatové, vnímání rovnováhy, vnímání vlastních pohybů a vnímání svalového napětí. Jsou to oblasti, které tvoří podklad pohybových dovedností. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Na základě hrubé motoriky se vyvíjí **motorika jemná**. Do její oblasti je kromě pohybů ruky a prstů zařazena mikromotorika očních pohybů, motorika artikulačních orgánů a grafomotorika, do které je zařazena i kresba. (Zelinková, 2007)

**Kresba** v předškolním věku je již detailnější. Obsahuje prvky, které jsou určitým odrazem celkové vyspělosti dítěte, a proto se kresba používá ke zjištění jeho vývojové úrovně. Je však potřeba brát v úvahu, že rozumové schopnosti nemusí být vždy na stejné úrovni jako kresba. Proto posuzování vývojové úrovně pouze podle kresby by pro dítě mohlo být poškozující. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Kutálková (2005) se při posuzování školní zralosti zmiňuje o využívání testu, který zahrnuje kresbu postavy podle zadání, opsání tří slabik a obkreslení tvaru složeného z několika teček. Obkreslením textu je možné zjistit, jak dítě dokáže rozlišit tvary, směr čáry a velikost prvků. Tečky informují o napodobení tvaru obrazce a počtu. „*Z kresby postavy lze vyčíst nejen techniku držení tužky, ale i reálný stupeň vývoje kresby (tedy biologický věk, který může být nižší i vyšší, než je kalendářní), prvky, které upozorňují na možnou lehkou mozkovou dysfunkci nebo na některé psychické*

*vlastnosti - na nejistotu, bázlivost, ale třeba i na přehnané sebehodnocení“ (Kutálková, 2005, s. 137).*

S rozvojem grafomotoriky souvisí i **lateralita**. Před nástupem do školy by mělo být jasné, kterou ruku bude dítě upřednostňovat. Celkově určit lateralitu je však složitější. Nejde jen o vyhraněnost ruky, ale i oka, ucha, dolních končetin a to vše v souvislosti s dominancí mozkových hemisfér. Další dovednost důležitá pro psaní, je správné držení těla, tužky, postavení ruky, uvolněnost kloubů v zápěstí, loktu, rameni, tlak na podložku, plynulost a způsob vedení čar. (Klégrová, 2003)

### ***1.2.2.2 Zrakové vnímání a paměť***

Zrakem dítě získává nejvíce informací o okolním světě. Je též prostředkem komunikace, ovlivňuje rozvoj řeči, která je vázána na myšlení. S rozvojem **zrakového vnímání** dítě dokáže lépe odlišit podstatné a méně podstatné části obrázku, uvědomí si více detailů, rozliší osově souměrné tvary, je schopno zrakové analýzy a syntézy. Tyto schopnosti mají velký význam při posuzování školní zralosti. **Zraková paměť** má významný vliv pro myšlení dítěte. Umožňuje mu správně si zapamatovat symboly - písmena, číslice. (Bednářová, Šmardová, 2007)

### ***1.2.2.3 Sluchové vnímání a paměť***

V souvislosti se školní zralostí Bednářová a Šmardová (2010) uvádí sluchové vnímání jako významnou funkci pro rozvoj řeči, výuku čtení a psaní. Dále se zmiňují o **sluchové diferenciaci** a **sluchové analýze a syntéze**, kdy dítě rozliší jednotlivé slabiky a hlásky ve slově a dokáže je řadit za sebou. S větší koncentrací pozornosti se zvyšuje schopnost záměrně naslouchat, vyslechnout pohádku, příběh. To je však velmi ovlivněno přístupem k dítěti v rodině. **Sluchová paměť** je potřebná pro zachycení, zpracování a uchování informací přicházejících sluchovou cestou.

### ***1.2.2.4 Vnímání prostoru***

Vnímání prostoru má své začátky v kojeneckém věku v senzomotorickém vnímání, které je základem pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů. Prostorové představy zahrnují nejenom vnímání vymezené třemi osami, ale i porovnávání velikosti objektů, zapamatování si vzdálenosti, odhad vnímání části a celku a uspořádání, které má souvislost s časovým vnímáním. (Bednářová, Šmardová, 2007)

### **1.2.2.5 Vnímání času**

Předškolní dítě žije především přítomností. Plynutí času vnímá na základě prožitých událostí, které se pravidelně střídají. Čím je časový úsek delší, tím obtížněji si vytváří představu o jeho trvání: „*S vnímáním plynutí času úzce souvisí vnímání časové posloupnosti, časového sledu, uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce*“. „*Čím je dítě starší, tím lépe dokáže ze sledu událostí vyvodit událost následnou, situaci očekávat a být na ni připraven*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 25).

### **1.2.2.6 Základní matematické představy**

Důležitý předpoklad pro rozvoj matematických schopností je rozvinutá hrubá a jemná motorika. To, jak je dítě schopno se pohybovat, manipulovat s předměty, ovlivňuje jeho poznávání světa, rozvíjení myšlení a získávání zkušeností. Pohybem si dítě rozvíjí prostorovou orientaci, učí se odhadovat vzdálenosti a osvojovat si pojmy související s uspořádáním prostoru, které má souvislost s vnímáním času. Na rozvoji matematických dovedností se též významnou měrou podílí rozvoj řeči, porozumění slovům a jejich používání. Zanedbatelné není ani sluchové a zrakové vnímání. (Bednářová, Šmardová, 2007) Kucharská a Švancarová (2003) v rozvoji předmatematických představ také přikládají důležitost myšlení, kdy je dítě schopno odhadovat množství, třídit a řadit předměty, logicky uvažovat na základě vnímání představivosti, pozornosti a paměti.

### **1.2.2.7 Řeč**

Podle Bednářové a Šmardové (2007) je řeč pro vývoj dítěte a jeho zařazení do společnosti nejvýznamnějším faktorem. Slouží k dorozumívání, k utváření sociálních vztahů, k rozvoji myšlení i učení. Úroveň řeči je závislá na zrání, na rozvoji motoriky, vnímání a na sociálním prostředí. „*Cokoli se děje v jiných oblastech vývoje, zároveň podporuje a ovlivňuje rozvoj řeči. Naopak v dílčích oblastech se neobejdeme bez řeči*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 3).

Bednářová, Šmardová (2007) zmiňují čtyři propojující se jazykové roviny, které bychom při vývoji řeči měli sledovat:

1. **Foneticko-fonologická rovina** zahrnuje sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Velmi úzce souvisí se sluchovým rozlišováním.



2. **Morfologicko-syntaktická rovina** se týká užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví, ohýbání slov (časování, skloňování). Dítě připravené na školní docházku, by mělo mít gramaticky správnou řeč, užívat všechny slovní druhy, mluvit ve větách a v souvětích.
3. **Lexikálně-sémantická rovina** pojímá porozumění řeči (perceptivní složku) a vyjadřování (expresivní složka), rozvoj pasivního a aktivního slovníku. Dítě potřebuje jasné spojení mezi předmětem, slovem a činností, proto klade otázky „Kdo to je?“ „Co to je?“ a mezi třetím a čtvrtým rokem otázky „Proč?“ „Kdy?“ Dítě zralé pro vstup do školy by se mělo dokázat smysluplně vyjádřit, pojmenovat to, co prožívá, co vnímá.
4. **Pragmatická rovina** užívá řeč v praxi, v sociálním kontextu. Pomocí řeči by se mělo umět domluvit.

### 1.2.3 Emoční, motivační a sociální zralost

Langmeier, Krejčířová (2006) vysvětlují **emoční zralost** jako kontrolu citů a impulzů, které úzce souvisí s mentální výkonností. „*Od dítěte se očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládnutí emocí, sebeovládání, také odolnost vůči frustraci - nezdaru, neúspěchu, překážkám*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 6).

Šulová (in Mertin, Gillernová, 2003) uvádí, že k formování základních citových projevů dochází v předškolním věku, kdy prožívání je krátkodobé a proměnlivé, ale velmi intenzivní. Citové projevy dítě postupně začíná lépe ovládat, dokáže být k sobě kritické, umí se politovat a své chování dokáže zhodnotit. Schopnost dítěte odpovídat na vnější a vnitřní podněty s určitou mírou, odolávat zátěži a udržet emoční stabilitu přisuzuje Vágnerová (2008) zrání dětského organismu, především CNS.

**Sociální zralost** podle Klégerové (2003) vypovídá o samostatnosti dítěte, o jeho komunikačních schopnostech ve společnosti ostatních dětí i dospělých a také o tom, jak zvládlo odloučení od rodiny na delší dobu. „*Sociální zralost je charakterizována především schopností přijmout a plnit nové sociální role školáka a spolužáka. Dítě by mělo být schopno přizpůsobit se autoritě učitele, řešit jednoduché konflikty, mělo by mít potřebu širších sociálních kontaktů a smysluplné činnosti*“ (Kropáčková, 2008, s. 14).

Kvalita sociálního porozumění dítěte a úroveň jeho sociálních schopností podle Langmeiera a Krejčířové (2006) ovlivňují sociální status dítěte i jeho začlenění do skupiny. Za sociální kompetence dítěte, důležité pro školní zralost, považují schopnost empatie a schopnost prosociálně jednat. „*Příprava pro školu by proto neměla obsahovat jen nácvik dovedností nebo rozumových návyků, ale měla by se zaměřovat i na nácvik dovedností sociálních a na posilování prosociálních projevů předškolních dětí*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 115).

**Zralost motivační (pracovní)** Kucharská a Švancarová (2003) vymezují jako samostatnou složku školní zralosti, která by se měla projevovat v rozvoji pozornosti a volných vlastností. Dítě se dokáže déle soustředit, dokončí práci a zvládá regulaci svých potřeb. „*U dítěte sice ještě přetrvává zájem o hru, ale dítě se začíná zajímat také o činnosti připomínající školní úkoly. K dalším charakteristikám pracovní zralosti patří samostatnost, aktivita a schopnost udržet pozornost delší dobu a účastnit se řízené činnosti*“ (Kropáčková, 2008, s. 14).

U pracovní zralosti Bednářová a Šmardová (2010) upozorňují na důležitost potřeby mít zájem o učení. Jedině tak se mohou plně využít mentální předpoklady, schopnosti a dovednosti dítěte. Za stejně důležitou považují i záměrnou koncentraci pozornosti na danou činnost, která je předpokladem dokončení práce. Práceschopnost je závislá jak na zralosti CNS dítěte, tak na zralosti jeho osobnosti a dosavadní výchově.

### 1.3 Příčiny školní nezralosti

Ve vývoji dítěte může docházet k různým odchylkám jak po stránce fyzické, tak i po stránce psychické. Těmito projevy se zabývá mnoho zkušených odborníků. Všechny nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte jsou pečlivě sledovány a zaznamenávány dětským lékařem a později pedagogickými pracovníky a psychology.

Školní nezralost se může projevovat v různých oblastech osobnosti dítěte. Její příčiny většinou působí v různých vazbách a spojeních. Dvořáková (1999), Šturma (Šturma in Říčan, Krejčířová 1997) příčiny školní nezralosti rozdělují do kategorií podle Jiráska a Tiché, (1968):

1. „*Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu.*
2. *Opožděný mentální vývoj, snížení inteligence.*

3. *Nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí. Tak tomu je např. v případě oslabení funkcí nezbytných pro náležité zvládnutí čtení a psaní. Často jde o naznačené či plněji vyjádřené dysfunkce a specifické vývojové poruchy. Do této skupiny patří obtíže na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí či časných poškození CNS.*
4. *Neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy.*
5. *Nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě. Sem spadají důsledky psychické deprivace spjaté s ústavní výchovou, ale též méně navenek patrné citové, nebo podnětové strádání v rodině“ (Šturma in Říčan, Krejčířová, 1997, s. 214).*

Uvedené příčiny nemohou označit všechny děti s podprůměrnými výkony za školsky nezralé. Někdy se jedná o celkový opožděný vývoj dítěte, a tím i nerovnoměrný proces zrání. Často se vyskytují i nedostatky organického původu, jejichž příčinou bývá nedosažení normálního stavu psychické zralosti. (Dvořáková, 1999)

*„V psychologické literatuře se proto často rozlišuje:*

- *nezralost ve vlastním slova smyslu, tj. dosud nedosažená způsobilost pro školu, kdy proces zrání je z nějakých důvodů zpomalen nebo zastaven*
- *nezpůsobilost dětí s trvale nenahraditelným celkovým nebo částečným nedostatkem v psychické struktuře: psychická struktura dítěte nikdy nedosáhne kvalit a proporcí normy šestiletých dětí zralých pro školu“ (Dvořáková, 1999, s. 90).*

Podobné členění příčin školní nezralosti uvádí Švingalová (2003) ještě s uvedením, kdy je odklad školní docházky účelný z hlediska pozdější školní úspěšnosti dítěte. Zmiňuje nedostatky v oblasti biologické, kognitivní, emoční, morální nebo sociální. Příčiny dělí na vnější, vnitřní a riziko rozvoje specifických poruch učení.

**Vnější příčiny:**

- **Sociální vlivy** - jde o nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě. Může jít o podnětové strádání v rodině, důsledky psychické deprivace spojené s ústavní výchovou, s týráním nebo zanedbáváním. *„Odklad povinné školní docházky je účelný pouze v tom případě, že je reálná možnost zlepšení výchovného působení a prostředí“ (Švingalová, 2003, s. 55).*

### **Vnitřní příčiny:**

- ***Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu dítěte*** - zdravotní stav dítěte se posuzuje především u dětí handicapovaných a u dětí, které jsou dlouhodobě nemocné, postižené některými smyslovými nebo tělesnými vadami. Tyto děti bývají z hlediska školní zralosti nejvíce ohroženy. Odklad školní docházky „*Je účelný v tom případě, že je během odkladu reálná možnost zlepšení zdravotního stavu dítěte*“ (Švingalová, 2003, s. 56).
- ***Děti s intelektem v „hraničním“ pásmu*** - opožděný mentální vývoj, snížený intelekt - jedná se o inteligenci v hraničním pásmu. U dětí v tomto pásmu (IQ 85 - 89) je nadměrné riziko zátěže ve škole a v důsledku toho se mohou rozvíjet sekundární znaky jako neurotický vývoj osobnosti, nebo poruchy chování. „*Při zvažování odkladu je nutné vzít v úvahu rodinné prostředí a možnost speciálně-pedagogického, psychologického a sociálního ovlivnění vývoje dítěte během odkladu*“ (Švingalová, 2003, s. 56).
- ***Neurotický povahový vývoj*** - se projevuje u dětí, které mají sníženou toleranci k zátěži. Jsou to děti s poruchami vegetativních funkcí, děti bážlivé, úzkostné a s neurotickými návyky. „*Odklad povinné školní docházky může umožnit dítěti dozrávání zejména po stránce biologické. Vhodné je poskytnutí odborné pomoci dítěti, především psychologické (psychoterapie), popř. psychiatrické*“ (Švingalová, 2003, s. 56).
- ***Syndrom lehké mozkové disfunkce (ADD, ADHD)*** - u dětí s tímto syndromem dochází k nápadným rozdílům mezi úrovní rozumových schopností a projevech v dalších oblastech (poruchy pozornosti, sociální nevyzrálость, neklid, hravost, aj.). „*Odklad povinné školní docházky je účelný zejména v tom případě, že příčinou projevů je nezralost nebo nerovnoměrné zrání mozkových struktur, které mohou během odkladu v kombinaci s adekvátní stimulací dítěte doznat pozitivnějších změn a usnadnit dítěti adaptaci na povinnou školní docházku*“ (Švingalová, 2003, s. 57).

### **Riziko rozvoje specifických poruch učení:**

Níže uvedená rizika je možné minimalizovat reedukačními programy, a tím předejít rozvoji specifických poruch učení ve školním věku a zabránit tak obtížím ve školních výkonech.

*„Rizikovými faktory jsou především:*

- *diagnóza syndromu lehké mozkové disfunkce*
- *pohybová neobratnost, problémy v hrubé, jemné motorice (včetně grafomotoriky) a senzomotorické koordinaci*
- *nevyhraněná nebo zkrřížená lateralita*
- *poruchy řeči - opožděný vývoj řeči, mnohočetná dyslálie a jiné poruchy řeči*
- *dílčí oslabení výkonu ve vnímání (oslabení percepčně kognitivní oblasti)“*  
(Švingalová, 2003, s. 57).

Švancarová a Kucharská (2001) se o specifických poruchách učení zmiňují u dětí, které nejsou schopny za pomoci běžných výukových metod a forem se naučit správně číst, psát, správně užívat pravopis a počítat. Ke zmírnění těchto problémů ve většině případů pomůže odklad školní docházky. Diagnostika specifických poruch učení může být však provedena až v době školní docházky, kdy dítě začíná číst, psát a počítat. Přesto již v předškolním věku je snaha zachytit určité nesrovnalosti v percepční a motorické oblasti, z nichž se za určitých okolností zmíněné poruchy mohou rozvinout.

Za další z nejčastějších poruch vyskytujících se u dětí je považována lehká mozková dysfunkce, což je drobné mozkové poranění jedince. K této poruše může docházet již v těhotenství, při porodu nebo krátce po něm.

*„Projevy LMD:*

- *hyperaktivita - překotný pohyb, zvýšená pohybová aktivita*
- *hypoaktivita - celkově snížená aktivita, zpomalené tempo při činnosti i v myšlení*
- *neklid - časté přecházení od jedné činnosti ke druhé, od jedné myšlenky ke druhé*
- *porucha pozornosti - zvýšená citlivost na sebemenší podněty, neschopnost delší dobu vnímat, soustředit se jen na jeden podnět*

- *nevyváženost v emocionálním prožívání* - reakce na situace mohou být nepřiměřené, dítě všechno moc prožívá, ale někdy si naopak jakoby nevšimne, co se děje
- *nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí* - u dítěte si všímáme nápadného pokulhávání v úrovni některé funkce (motorika, řeč), zatímco jiné vykazují normální úroveň a celkově se dítě jeví jako bystré, šikovné (nejedná se tedy o mentální opoždění)
- *na podkladě LMD mohou vznikat právě specifické poruchy učení*“ (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 9).

Švancarová a Kucharská (2001) poukazují na důležitost uvědomit si, že některé děti mohou mít příznaky lehké mozkové dysfunkce, ale nemusí jít o organické poškození mozku. Příčiny mohou vycházet z různých příčin např. deprivace v raném dětství, reakce na stres nebo dlouhodobé neuspokojování základních potřeb aj.

### **Opatření pro školsky nezralé děti**

Dětem, které mají odklad povinné školní docházky, by měla být věnována speciální péče s cílem odstranit, nebo zmírnit příčiny oslabení v některých oblastech vývoje.

Sindelarová (2003) vypracovala soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Soubor zahrnuje metodu k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku a dále programy nácviku. Soubor vychází pod názvem „Předcházíme poruchám učení“.

Také v diagnostickém materiálu „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ se Švancarová a Kucharská (2001) věnují včasnému odhalení potíží u dětí, které by mohly mít později potíže při čtení a psaní. Test se užívá těsně po nástupu do první třídy, nebo na konci docházky do mateřské školy. Ve druhém případě by měl napomoci rozhodnutí, zda dítě má zahájit školní docházku, nebo ji raději odložit. Test je zaměřen na sluchovou a zrakovou oblast, na artikulační obratnost, úroveň jemné motoriky, ověřuje schopnost učení a tvoření rýmu.

## **1.4 RVP PV z hlediska školní zralosti, připravenosti a jeho souvislost s požadavky RVP ZV**

Společnost přijímá určité hodnoty, na jejichž základě se snaží vzdělávat člověka, podporovat jeho osobní rozvoj a uplatnění. Jedná se o souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, z nichž ty nejdůležitější pro život jsou shrnuty pod názvem „klíčové kompetence“. Ty představují určitý cíl, kterého by měl člověk ve společnosti dosáhnout. Jde o dlouhodobý proces, který se postupně naplňuje v průběhu života člověka a jehož základy jsou položeny již v předškolním věku.

### **1.4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

RVP PV vymezuje prvotní vzdělávání, na které může navazovat vzdělávání základní, a jako takový obsahuje i povinnou přípravu na školní učení. *„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání, a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání“* (RVP PV, 2004 s. 7).

Za základ klíčových kompetencí může být považována i příprava na školu a správné posouzení školní zralosti, kterou Matějček (2005) považuje za jedno z rizik, jež může ovlivnit celou školní docházku dítěte, tedy i jeho celoživotní vzdělávání. Hned první z uvedených klíčových kompetencí v RVP PV jsou kompetence k učení, které přímo s naším tématem souvisí. Také kompetence komunikativní mají k další práci ve škole úzký vztah, protože bez ovládnutí řeči není vzdělávání možné. Souvislost školní zralosti s požadavky RVP PV však najdeme i v dalších částech tohoto dokumentu. Pokusíme se ji ověřit porovnáním pěti vzdělávacích oblastí s kompetencemi školní zralosti a připravenosti, které jsou zmiňované Vágnerovou (2000):

#### **Kompetence závislé na zrání organismu**

- *emoční stabilita*
- *odolnost vůči zátěži*
- *kvalitnější koncentrace pozornosti*

Tyto kompetence jsou závislé na zrání CNS, ale můžeme je podpořit rozvojem pozitivních citů ve vztahu k dítěti, získáním osobní spokojenosti dítěte, citové

samostatnosti, rozvojem mravního i estetického vnímání, citění a prožívání, postupným poznáváním pravidel a zapojením dítěte do společnosti, rozvojem fyzické i psychické zdatnosti. Tyto vzdělávací cíle lze najít v RVP PV v oblasti **biologické, psychologické** (sebepojetí, city, vůle) a **sociálně - kulturní**.

- *lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost*
- *zrakové a sluchové vnímání*
- *koordinace činnosti obou hemisfér*
- *myšlení na úrovni konkrétních logických operací*
- *autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti*

Tyto kompetence úzce souvisí s cíli RVP PV v oblasti **biologické**. Podle nich je povinností předškolních pedagogů rozvíjet koordinaci pohybových schopností, jemnou a hrubou motoriku, koordinaci ruky a oka, praktické dovednosti a užívání všech smyslů. Další vzdělávací cíle vycházejí z **psychologické** oblasti (poznávací schopnosti a funkce...) a rozvíjejí zpřesňování smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení pojmovému, rozvoj paměti a pozornosti, posilování přirozených poznávacích citů, vytváření kladného vztahu k učení aj.

#### **Kompetence, které jsou převážně rozvíjeny učením**

- *respektovat hodnotu a smysl předškolního vzdělávání (motivace ke školní práci)*
- *rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno*
- *respektovat běžné normy chování i hodnotový systém*
- *úroveň verbální komunikace*

I pro tyto kompetence můžeme najít vzdělávací cíle v RVP PV, a to v oblasti **psychologické** (jazyk a řeč), kde záměrem vzdělávání je rozvíjet řečové schopnosti, jazykové a komunikativní dovednosti a osvojovat si poznatky předcházející čtení a psaní. V **sociálně-kulturní** oblasti můžeme podporovat poznávání pravidel společenského soužití, rozvíjet schopnost žít ve společenství ostatních lidí, podporovat prosociální chování, přizpůsobovat se společenskému prostředí a přijímat základní uznávané hodnoty. V oblasti **interpersonální** je záměrem seznamovat děti s pravidly chování ve vztahu k druhému, vytvářet prosociální postoje, rozvíjet kooperativní, interaktivní a komunikační dovednosti.



#### **1.4.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

RVP ZV navazuje na rodinnou výchovu a na předškolní vzdělávání. Svou koncepcí usnadňuje plynulý přestup dětí z mateřských škol do povinného základního vzdělávání, jež má podpořit další rozvoj klíčových kompetencí a dát základ všeobecnému učení. V oblasti klíčových kompetencí je návaznost jasná, protože názvy kompetencí se shodují, pouze kompetence činnostní se mění v základním vzdělávání na pracovní. Vzdělávací cíle na úrovni základního vzdělávání jsou vymezeny devíti oblastmi, které svým obsahem navazují na pět oblastí RVP PV. Dochází tak postupně k rozvoji klíčových kompetencí získaných v předškolním vzdělávání na vyšší úroveň. (RVP ZV, 2005, RVP PV, 2004)

## 2 CÍL PRÁCE, PŘEDPOKLADY

### 2.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je zjistit pohled učitelů základních škol na připravenost dětí z mateřských škol na školní vzdělávání a na tomto základě zformulovat doporučení k optimalizaci přípravy dětí v mateřských školách na základní vzdělávání.

**Cíl 1:** zjistit, co učitelé základních škol očekávají od dětí, které nastupují do prvních tříd

**Cíl 2:** zjistit, jak učitelé základních škol hodnotí připravenost dětí z mateřských škol

### 2.2 Předpoklady

Výzkumné šetření vycházelo ze třech předpokladů:

**Předpoklad 1:** Předpokládám, že učitelé základních škol hodnotí celkovou připravenost dětí z mateřských škol v průměru známkou velmi dobře až dobře (s využitím současné stupnice školního známkování prospěchu).

**Předpoklad 2:** Předpokládám, že mezi nejslabšími oblastmi školní zralosti bude podle učitelů základních škol výslovnost a správný úchop tužky a uvolněnost ruky.

**Předpoklad 3:** Předpokládám, že učitelé základních škol od dětí při vstupu do základní školy očekávají nejčastěji připravenost v oblasti práce schopnosti.

## **3 METODIKA**

### **3.1 Kvantitativní výzkum**

V bakalářské práci byl použit kvantitativní výzkum, který se zaměřuje na hledání vztahů mezi několika jevy s cílem ověřit platnost teorie za pomoci vyvozených hypotéz. Výzkum zahrnuje stanovení problému, formulaci hypotéz či předpokladů s následným ověřováním a vyvození závěrů. (Chráska, 2007) Mezi výzkumné metody kvantitativně orientovaného výzkumu, použité i v této práci, patří dotazník a rozhovor. Podle Chrástky (2007) jde o metody sběru dat.

#### **3.1.1 Dotazník**

Dotazník je nejčastěji používaná metoda získávání dat, při níž lze snadno obdržet písemné odpovědi na základě písemného kladení promyšlených otázek. (Gavora in Chráska, 2007) K získání dat pro tuto bakalářskou práci byla použita forma strukturovaného dotazníku, který je uveden v příloze č. 1. Dotazník je anonymní a je určen učitelům 1. stupně základních škol. Obsahuje 8 oblastí s několika položkami. Oblast 1 je zaměřena na informace o jemné motorice a grafomotorice, oblast 2 na zrakové vnímání a oblast 3 na sluchové vnímání. Oblast 4 zjišťuje úroveň řeči, oblast 5 matematických představ, oblast 6 práceschopnosti, oblast 7 emoční a sociální zralosti a oblast 8 prosociálního chování. Respondenti hodnotili jednotlivé položky známkou 1-5, jak jsou zpravidla zvyklí při hodnocení dětí.

#### **3.1.2 Rozhovor**

Rozhovor, interview se podle Chrásky (2007) řadí do výzkumných metod, kde jsou zaznamenávána fakta, ale i další motivy a názory respondentů. Úspěšnost může být závislá na vytvoření přátelské, otevřené atmosféry. Pro realizaci šetření vztahujícího se k předpokladu 3 v této práci bylo použito neformálního rozhovoru s učiteli 1. stupně základních škol. Učitelé odpovídali na otázku: „Co očekáváte od dětí při vstupu do základní školy?“ Výsledky rozhovoru byly zaznamenány a zhodnoceny.

### **3.2 Výzkumný soubor**

Dotazníkové šetření probíhalo v období od prosince 2011 do února 2012. Před samotnou distribucí byl proveden předvýzkum, při němž byl dotazník předložen

5 respondentům k vyplnění a posouzení srozumitelnosti otázek. Poté byl rozdán 140 účastníkům dotazníkového průzkumu, učitelům prvních tříd. Z celkového množství se 17 dotazníků nevrátilo a pro zpracování výsledků jich bylo použito 123, což činí 100 % skupinu pro výčet dat. Číselná data jsou uvedena v tabulkách a grafech provázena popisy. Soubor respondentů tvořili učitelé prvního stupně základních škol v okresech Příbram, Chomutov, Prachatice, Písek, Plzeň a Praha.

Rozhovory byly uskutečněny v měsíci únoru a březnu. Výzkumný soubor tvořilo 20 učitelů prvních tříd z různých základních škol v několika okresech. V průběhu rozhovoru byl prováděn přesný záznam a individuální odpovědi byly roztrženy a přiřazeny k položkám v oblastech dotazníku. Odpovědi, které nebylo možno do oblastí v dotazníku zařadit, jsou zapsány v nově zvolené oblasti „jiné odpovědi“. Číselná data jsou uvedena také v tabulce a grafu provázených popisem.

## 4 VÝSLEDKY

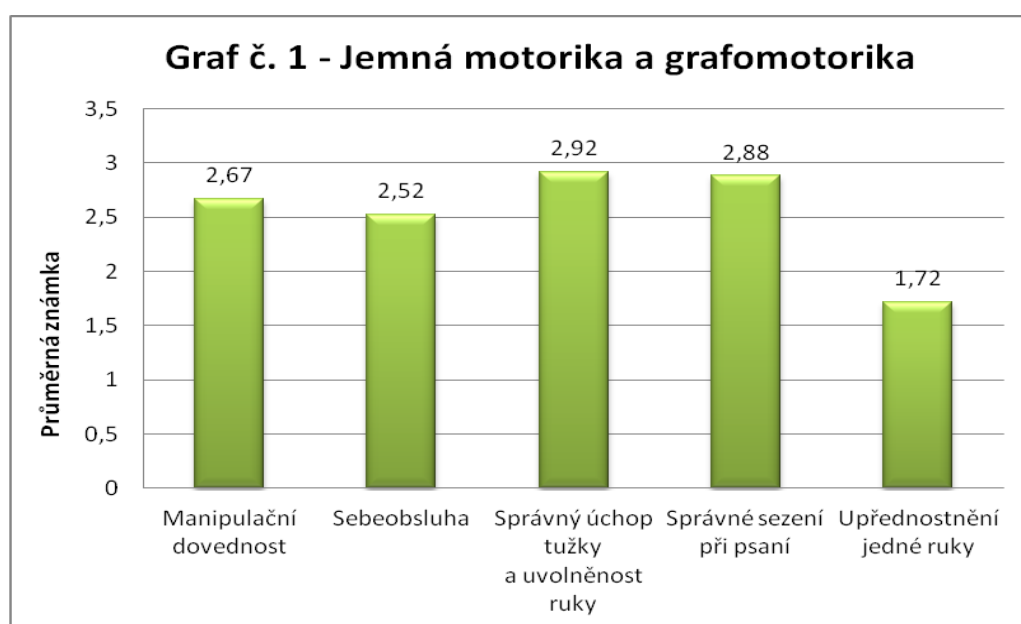
### 4.1 Výsledky dotazníkového šetření

Tabulky 1 - 8 znázorňují hodnocení osmi oblastí a jejich jednotlivých položek. Celkovou průměrnou známku dané oblasti lze najít v pravé dolní části tabulky. U jednotlivých položek je uveden celkový průměr a počet respondentů vč. procentuálního vyjádření, kteří hodnotili známkou 1 - 5. Přehled výsledků (z tabulek) znázorňují grafy 1 - 8.

**Tabulka č. 1 - Hodnocení jemné motoriky a grafomotoriky**

Položky hodnocení	Počet hodnocení známkou / procentem (%)										Průměrná známka
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Manipulační dovednost	5	4,1	51	41,5	48	39,0	18	14,6	1	0,8	2,67
Sebeobsluha	10	8,1	62	50,4	29	23,6	21	17,1	1	0,8	2,52
Správný úchop tužky a uvolněnost ruky	3	2,4	32	26,1	63	51,2	22	17,9	3	2,4	2,92
Správné sezení při psaní	1	0,8	37	30,1	63	51,2	20	16,3	2	1,6	2,88
Upřednostnění jedné ruky	53	43,1	58	47,2	7	5,7	3	2,4	2	1,6	1,72
<i>Celková průměrná známka</i>											2,54

Z tabulky č. 1 můžeme např. vyčíst, že nejhůře hodnocenou položkou s celkovou průměrnou známkou 2,92 je správný úchop tužky a uvolněnost ruky, který hodnotilo 63 respondentů (51,2 %) známkou 3.

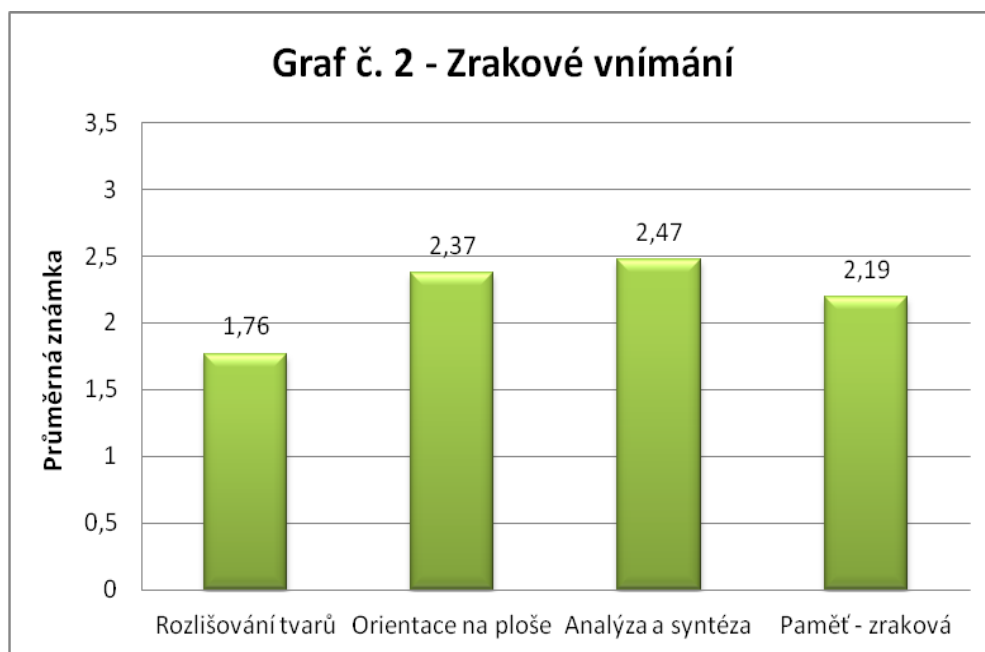


Graf č. 1 znázorňuje, jak učitelé základních škol hodnotí připravenost v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky. Nejhorší průměrnou známku lze spatřit u položky správný úchop tužky a uvolněnost ruky.

**Tabulka č. 2 - Hodnocení zrakového vnímání**

Položky hodnocení	Počet hodnocení známkou / procentem (%)										Průměrná známka
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Rozlišování tvarů	48	39	57	46,4	17	13,8	1	0,8	0	0	1,76
Orientace na ploše	7	5,7	71	57,7	38	30,9	7	5,7	0	0	2,37
Analýza a syntéza	8	6,5	56	45,5	52	42,3	7	5,7	0	0	2,47
Paměť - zraková	13	10,6	79	64,2	26	21,1	5	4,1	0	0	2,19
<i>Celková průměrná známka</i>											<b>2,20</b>

V tabulce č. 2 vidíme, že např. analýza a syntéza byla hodnocena pouze 8 respondenty známkou 1, což je 6,5 %. Celková průměrná známka analýzy a syntézy je 2,47.

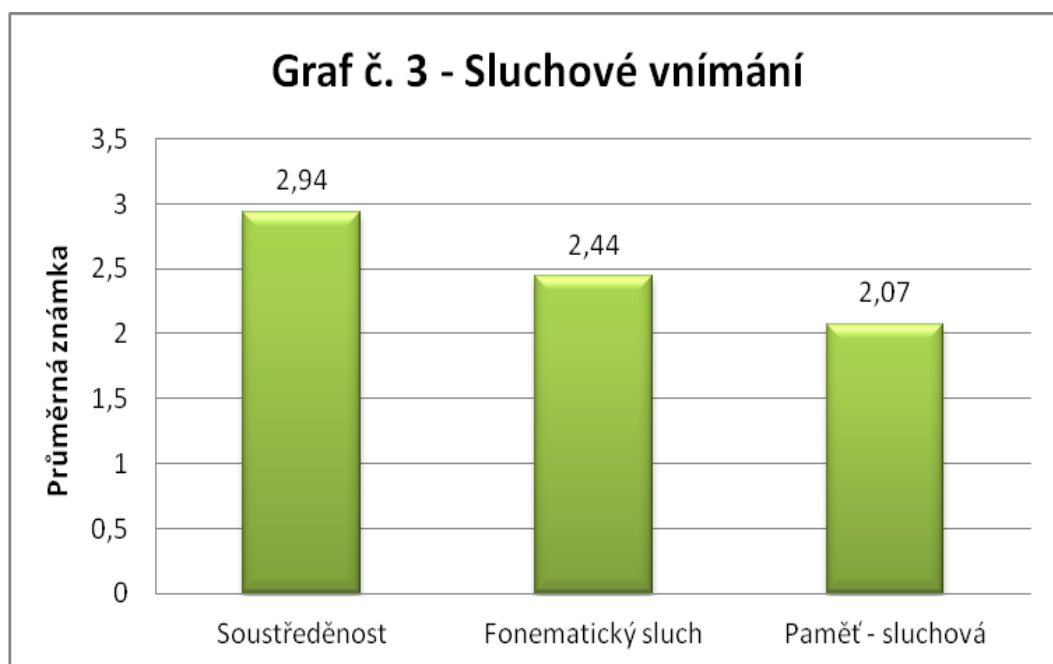


V grafu č.2 jsou znázorněny jednotlivé položky zrakového vnímání. Nejlépe hodnoceno je rozlišování tvarů a nejhůře analýza a syntéza. Ta byla hodnocena pouze 8 respondenty známkou 1, což je 6,5 %.

**Tabulka č. 3 - Hodnocení sluchového vnímání**

Položky hodnocení	Počet hodnocení známkou / procentem (%)										Průměrná známka
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Soustředěnost	3	2,4	31	25,2	62	50,4	25	20,4	2	1,6	<b>2,94</b>
Fonematický sluch	8	6,5	59	48	51	41,5	4	3,2	1	0,8	<b>2,44</b>
Paměť - sluchová	19	15,5	77	62,6	26	21,1	1	0,8	0	0	<b>2,07</b>
<i>Celková průměrná známka</i>											<b>2,48</b>

V tabulce č. 3 respondenti nejhůře hodnotili soustředěnost, a to s průměrnou známkou 2,94. Např. známkou 4 hodnotilo 25 (20,4 %) respondentů.

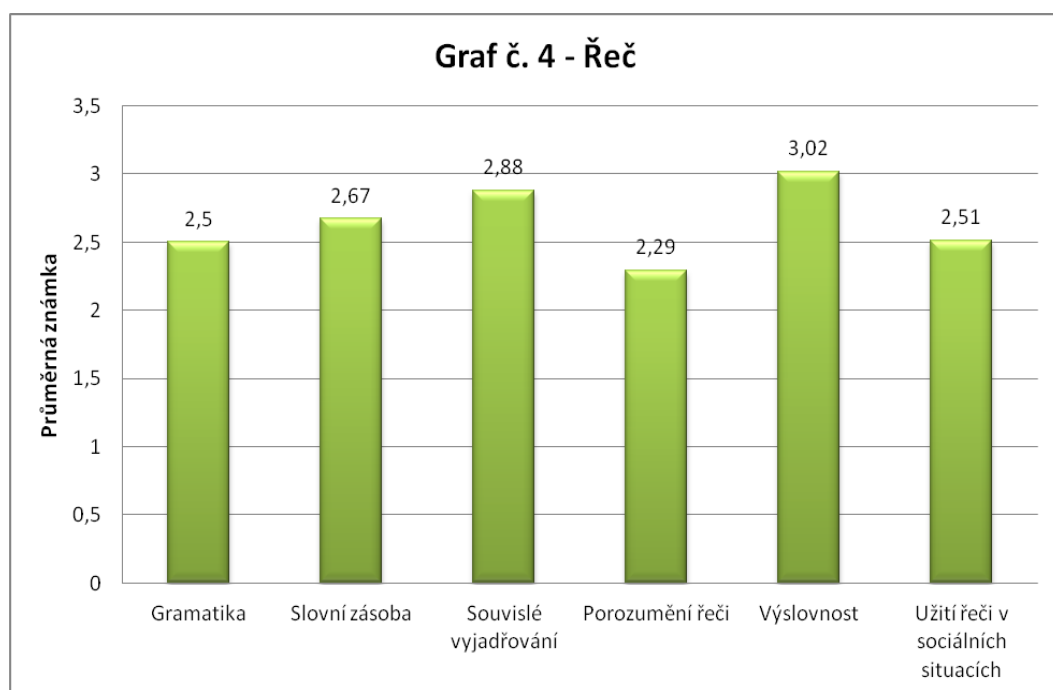


Graf č.3 zobrazuje položky sluchového vnímání, kde nejhůře hodnocená je soustředěnost s průměrnou známkou 2,94. Známkou 4 ji hodnotilo 25 (20,4 %) respondentů.

**Tabulka č. 4 - Hodnocení řeči**

Položky hodnocení	Počet hodnocení známkou / procentem (%)										Průměrná známka
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Gramatika	3	2,4	66	53,7	45	36,6	7	5,7	2	1,6	2,5
Slovní zásoba	5	4,1	43	34,9	63	51,2	12	9,8	0	0	2,67
Souvislé vyjadřování	4	3,2	30	24,5	69	56,1	17	13,8	3	2,4	2,88
Porozumění řeči	12	9,8	67	54,5	41	33,3	3	2,4	0	0	2,29
Výslovnost	1	0,8	28	22,8	63	51,2	30	24,4	1	0,8	3,02
Užití řeči v sociálních situacích	3	2,4	62	50,4	50	40,7	8	6,5	0	0	2,51
<i>Celková průměrná známka</i>											2,65

V tabulce č. 4 nejhůře hodnocenou položkou s celkovou průměrnou známkou 3,02 je výslovnost, kterou hodnotilo 63 respondentů (51,2 %) známkou 3.



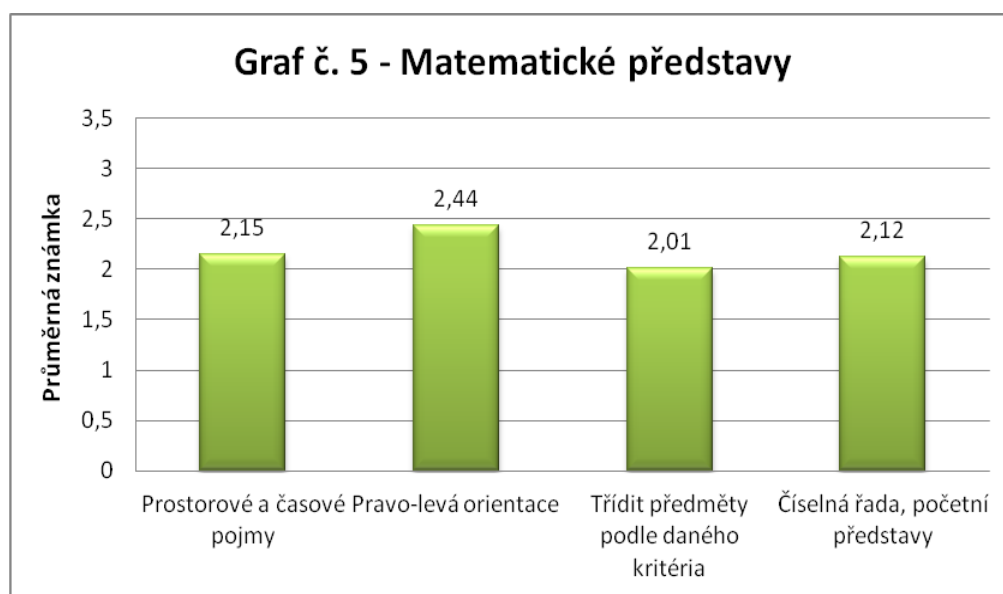
V grafu č.4 jsou přehledně znázorněny jednotlivé položky řeči a jejich průměrné hodnocení. Nejhůře hodnocenou položkou s celkovou průměrnou známkou 3,02 je výslovnost, které 63 respondentů (51,2 %) přiřadilo známku 3.



**Tabulka č. 5 - Hodnocení matematických představ**

Položky hodnocení	Počet hodnocení známkou / procentem (%)										Průměrná známka
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Prostorové a časové pojmy	23	18,7	66	53,7	27	21,9	6	4,9	1	0,8	<b>2,15</b>
Pravo-levá orientace	10	8,1	60	48,8	43	35	9	7,3	1	0,8	<b>2,44</b>
Třídít předměty podle daného kritéria	25	20,3	75	61	21	17,1	1	0,8	1	0,8	<b>2,01</b>
Číselná řada, početní představy	24	19,5	65	52,9	30	24,1	3	2,4	1	0,8	<b>2,12</b>
<i>Celková průměrná známka</i>											<b>2,18</b>

Z tabulky č. 5 lze vyčíst, že nejhůře hodnocenou položkou s celkovou průměrnou známkou 2,44 je pravolevá orientace, kterou hodnotilo 60 respondentů (48,8 %) známkou 2.

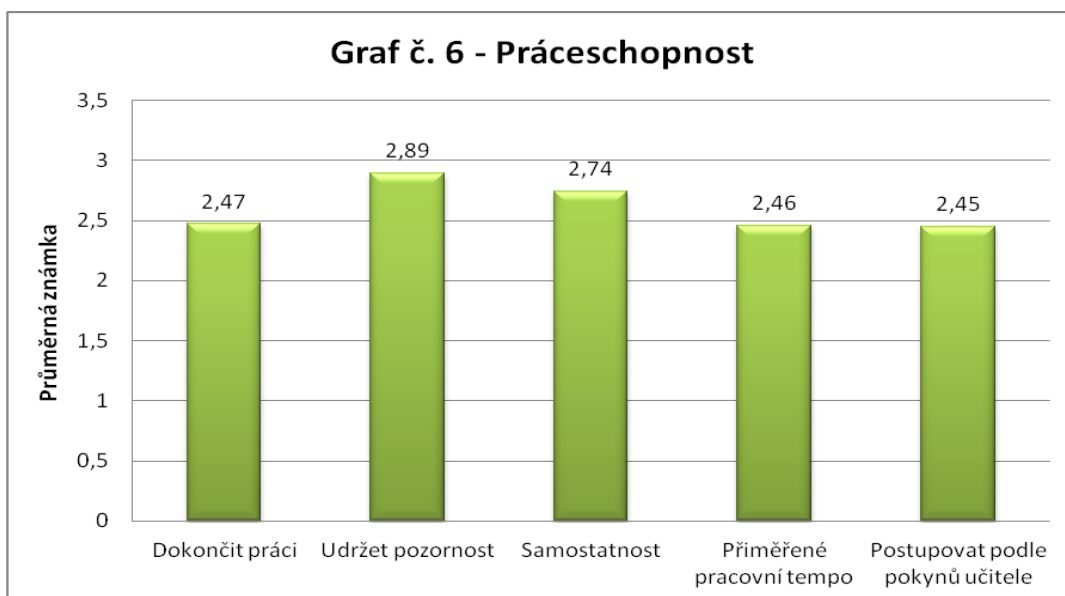


Graf č. 5 znázorňuje jednotlivé položky matematických představ. Nejhůře hodnocená položka je pravolevá orientace, které 60 respondentů (48,8 %) přiřadilo známkou 2.

**Tabulka č. 6 - Hodnocení práce schopnosti**

Položky hodnocení	Počet hodnocení známkou / procentem (%)										Průměrná známka
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Dokončit práci	10	8,1	55	44,7	49	39,9	8	6,5	1	0,8	<b>2,47</b>
Udržet pozornost	2	1,6	36	29,3	61	49,6	22	17,9	2	1,6	<b>2,89</b>
Samostatnost	1	0,8	42	34,1	68	55,3	12	9,8	0	0	<b>2,74</b>
Přiměřené pracovní tempo	7	5,7	60	48,8	48	39	8	6,5	0	0	<b>2,46</b>
Postupovat podle pokynů učitele	9	7,3	56	45,5	52	42,3	6	4,9	0	0	<b>2,45</b>
<i>Celková průměrná známka</i>											<b>2,60</b>

Z tabulky č. 6 Můžeme např. vyčíst, že nejhůře hodnocenou položkou s celkovou průměrnou známkou 2,89 je udržení pozornosti. Tu hodnotilo 61 respondentů (49,6 %) známkou 3.

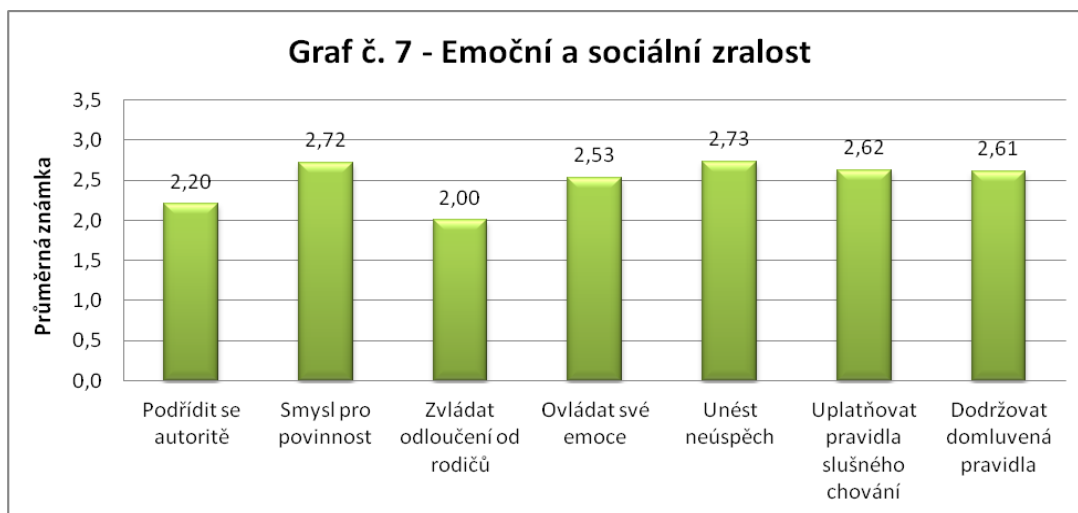


Graf č.6 zobrazuje položky práce schopnosti, kde nejhůře hodnocená položka je udržení pozornosti, a to s průměrem 2,89. Je hodnocena 61 respondenty (49,6 %) známkou 3.

**Tabulka č. 7 - Hodnocení emoční a sociální zralosti**

Položky hodnocení	Počet hodnocení známkou / procentem (%)										Průměrná známka
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Podřídit se autoritě	20	16,3	68	55,3	27	21,9	7	5,7	1	0,8	2,20
Smysl pro povinnost	4	3,2	44	35,8	57	46,4	18	14,6	0	0	2,72
Zvládat odloučení od rodičů	33	26,8	63	51,2	21	17,1	6	4,9	0	0	2,00
Ovládat své emoce	5	4,1	57	46,3	52	42,3	9	7,3	0	0	2,53
Unést neúspěch	2	1,6	50	40,7	52	42,3	17	13,8	2	1,6	2,73
Uplatňovat pravidla slušného chování	6	4,9	51	41,5	50	40,7	16	12,9	0	0	2,62
Dodržovat domluvená pravidla	1	0,8	56	45,5	56	45,5	10	8,2	0	0	2,61
<i>Celková průměrná známka</i>											<b>2,49</b>

V tabulce č. 7 např. unést neúspěch hodnotilo 52 respondentů, což je 42,3 %, známkou 3 a celkové hodnocení této položky je 2,73.

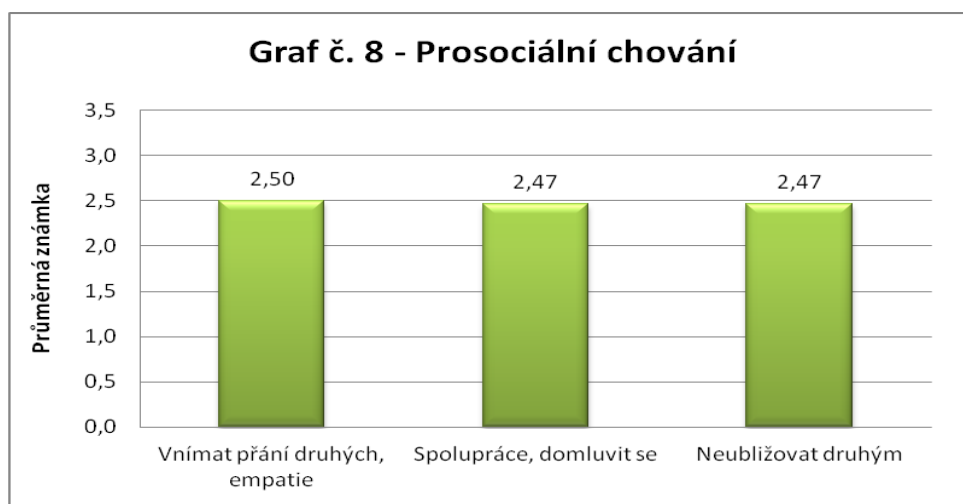


Graf č. 7 znázorňuje, jak učitelé základních škol hodnotí připravenost v oblasti emoční a sociální zralosti. Nejhorší průměr lze spatřit u položky unést neúspěch.

**Tabulka č. 8 - Hodnocení prosociálního chování**

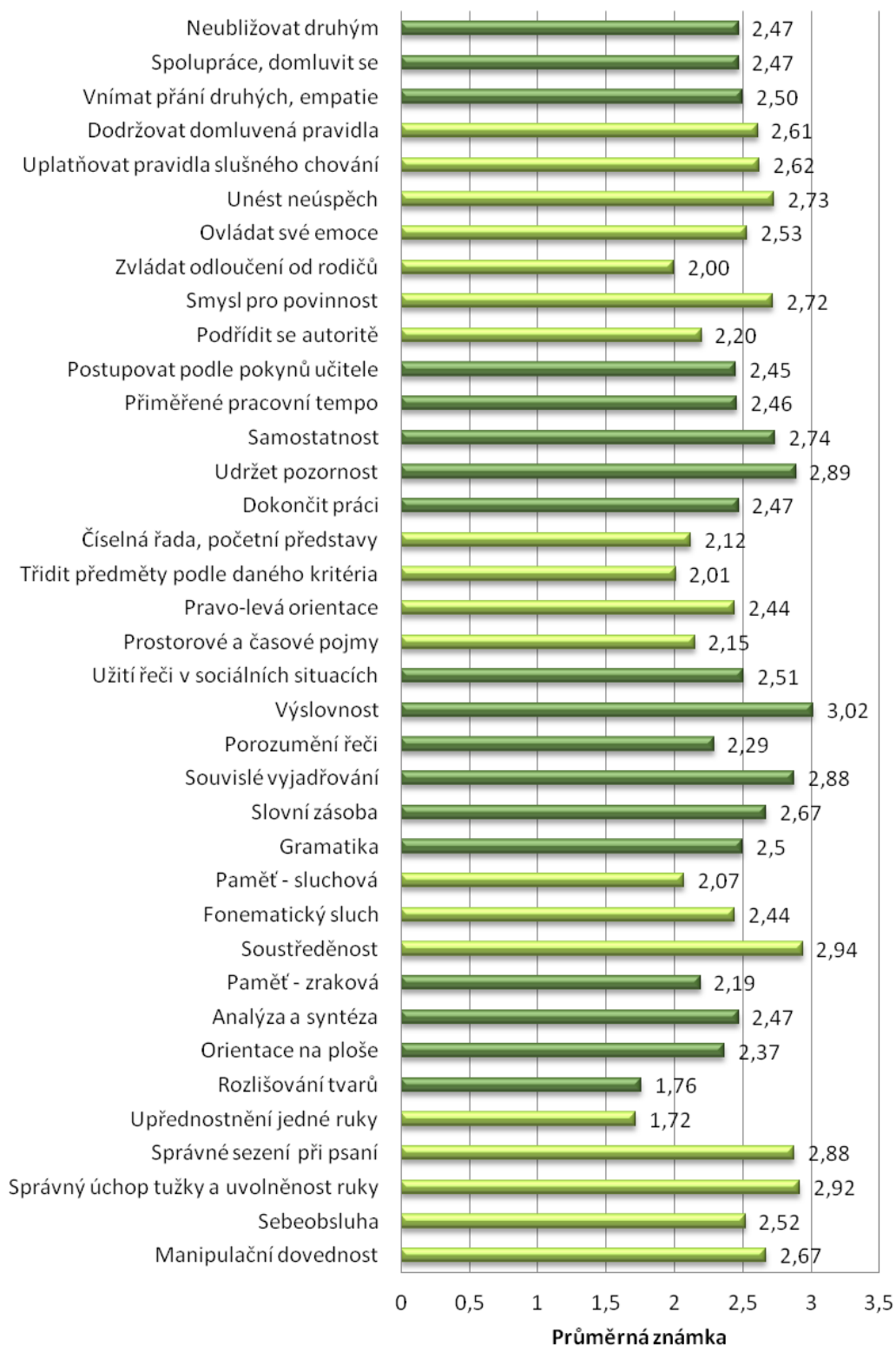
Položky hodnocení	Počet hodnocení známkou / procentem (%)										Průměrná známka
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	
Vnímat přání druhých, empatie	5	4,1	58	47,1	54	43,9	6	4,9	0	0	2,50
Spolupráce, domluvit se	4	3,2	64	52,1	48	39	7	5,7	0	0	2,47
Neubližovat druhým	7	5,7	56	45,5	55	44,7	5	4,1	0	0	2,47
<i>Celková průměrná známka</i>											<b>2,48</b>

V tabulce č. 8 respondenti nejhůře hodnotili položku vnímat přání druhých, a to s průměrnou známkou 2,50. Známkou 2 hodnotilo 58 respondentů (47,1 %).

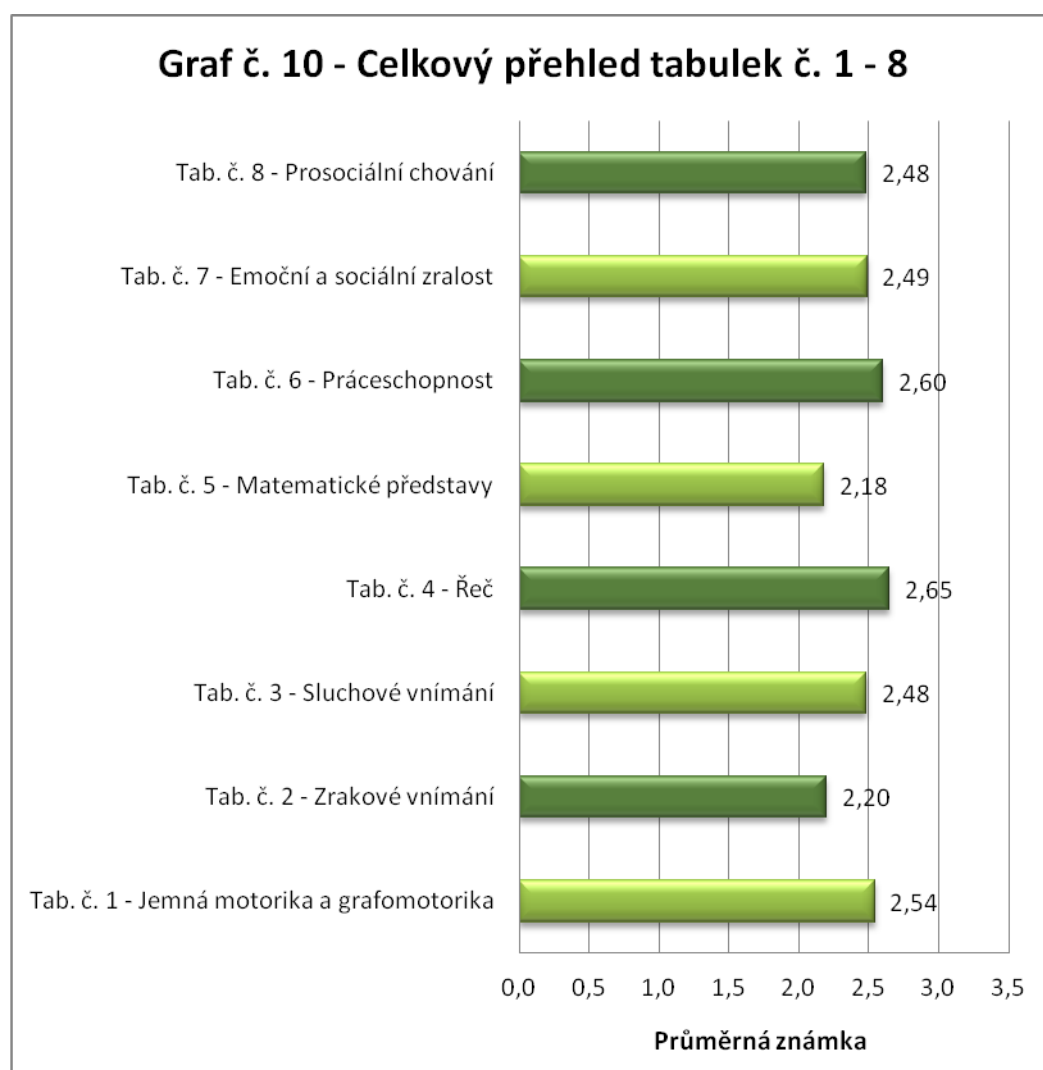


Graf č.8 zobrazuje hodnocení položek prosociálního chování, kde respondenti nejhůře hodnotili položku vnímat přání druhých, a to s průměrnou známkou 2,50. Známkou 2 hodnotilo 58 respondentů (47,1 %).

**Graf č. 9 - Přehled hodnocených položek dotazníků**



Graf č. 9 zobrazuje přehled hodnocených položek dotazníků s jejich průměrnou známkou. Nejhůře učitelé hodnotili výslovnost s průměrem 3,02, dále sluchovou soustředěnost 2,94, správný úchop tužky a uvolněnost ruky 2,92, udržet pozornost 2,89, souvislé vyjadřování a správné sezení při psaní 2,88, samostatnost 2,74, unést neúspěch 2,73, smysl pro povinnost 2,72, manipulační dovednosti a slovní zásoba 2,67, uplatňovat pravidla slušného chování 2,62.



V grafu č. 10 je znázorněn celkový přehled tabulek 1 - 8. Jednotlivé oblasti jsou popsány celkovými průměry, které jsou také uvedeny v jednotlivých tabulkách. Nejhůře hodnocena je řeč s průměrnou známkou 2,65, pak práceschopnost 2,6, jemná motorika a grafomotorika 2,54, emoční a sociální zralost 2,49, prosociální chování 2,48, sluchové vnímání 2,48, zrakové vnímání 2,20 a nejlépe hodnoceny jsou matematické představy 2,18.

## 4.2 Výsledky rozhovorů

Tabulka č. 9 - Výsledky hodnocení položek rozhovorů

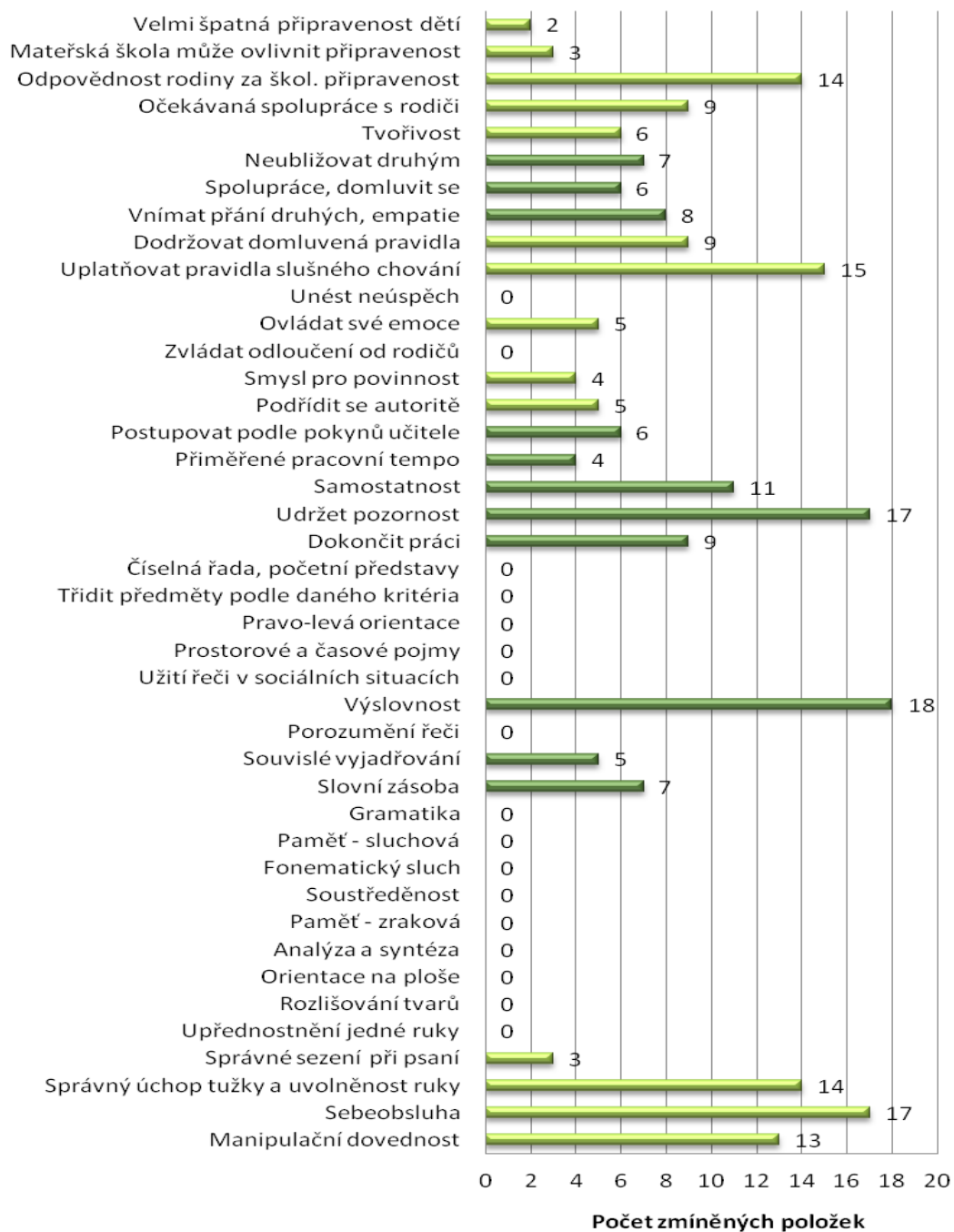
Položky hodnocení	Počet	%
<b>Jemná motorika a grafomotorika</b>		
Manipulační dovednost	13	65
Sebeobsluha	17	85
Správný úchop tužky a uvolněnost ruky	14	70
Správné sezení při psaní	3	15
Upřednostnění jedné ruky	0	0
<i>celková hodnota</i>	<b>47</b>	-
<b>Zrakové vnímání</b>		
Rozlišování tvarů	0	0
Orientace na ploše	0	0
Analýza a syntéza	0	0
Paměť - zraková	0	0
<i>celková hodnota</i>	<b>0</b>	-
<b>Sluchové vnímání</b>		
Soustředěnost	0	0
Fonemický sluch	0	0
Paměť - sluchová	0	0
<i>celková hodnota</i>	<b>0</b>	-
<b>Řeč</b>		
Gramatika	0	0
Slovní zásoba	7	35
Souvislé vyjadřování	5	25
Porozumění řeči	0	0
Výslovnost	18	90
Užití řeči v sociálních situacích	0	0
<i>celková hodnota</i>	<b>30</b>	-
<b>Matematické představy</b>		
Prostorové a časové pojmy	0	0
Pravo-levá orientace	0	0
Třídít předměty podle daného kritéria	0	0
Číselná řada, početní představy	0	0
<i>celková hodnota</i>	<b>0</b>	-
<b>Práceschopnost</b>		
Dokončit práci	9	45
Udržet pozornost	17	85
Samostatnost	11	55
Přiměřené pracovní tempo	4	20
Postupovat podle pokynů učitele	6	30
<i>celková hodnota</i>	<b>47</b>	-

<b>Emoční a sociální zralost</b>		
Podřídit se autoritě	5	25
Smysl pro povinnost	4	20
Zvládat odloučení od rodičů	0	0
Ovládat své emoce	5	25
Unést neúspěch	0	0
Uplatňovat pravidla slušného chování	15	75
Dodržovat domluvená pravidla	9	45
<b>celková hodnota</b>	<b>38</b>	<b>-</b>
<b>Prosociální chování</b>		
Vnímat přání druhých, empatie	8	40
Spolupráce, domluvit se	6	30
Neublížovat druhým	7	35
<b>celková hodnota</b>	<b>21</b>	<b>-</b>
<b>Jiné položky</b>		
Tvořivost	6	30
Očekávaná spolupráce s rodiči	9	45
Odpovědnost rodiny za školní připravenost	14	70
Mateřská škola může ovlivnit připravenost	3	15
Velmi špatná připravenost dětí	2	10
<b>celková hodnota</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

V tabulce č. 9 jsou uvedeny výsledky rozhovorů: Co učitelé základních škol očekávají od dětí, které nastupují do prvních tříd. První číslo uvedené v kolonce pod označením počet udává, kolik učitelů danou položku zmínilo. Tam, kde je počet nulový, nikdo v rozhovoru položku nezmínil. Ve vedlejším sloupečku jsou údaje v procentech. Celková hodnota značí součet všech uvedených položek dané oblasti. V kolonce - jiné položky - již celkový počet zmíněn není, protože jednotlivé odpovědi mezi sebou nemají žádnou spojitost. Z tabulky například zjistíme, že správnou výslovnost očekává 18 učitelů, což je 90 % z celkového počtu respondentů, s kterými byl rozhovor prováděn. Výslovnost patří do oblasti řeči, jejíž celková hodnota je 30, protože byla zmíněna celkem 30 krát.

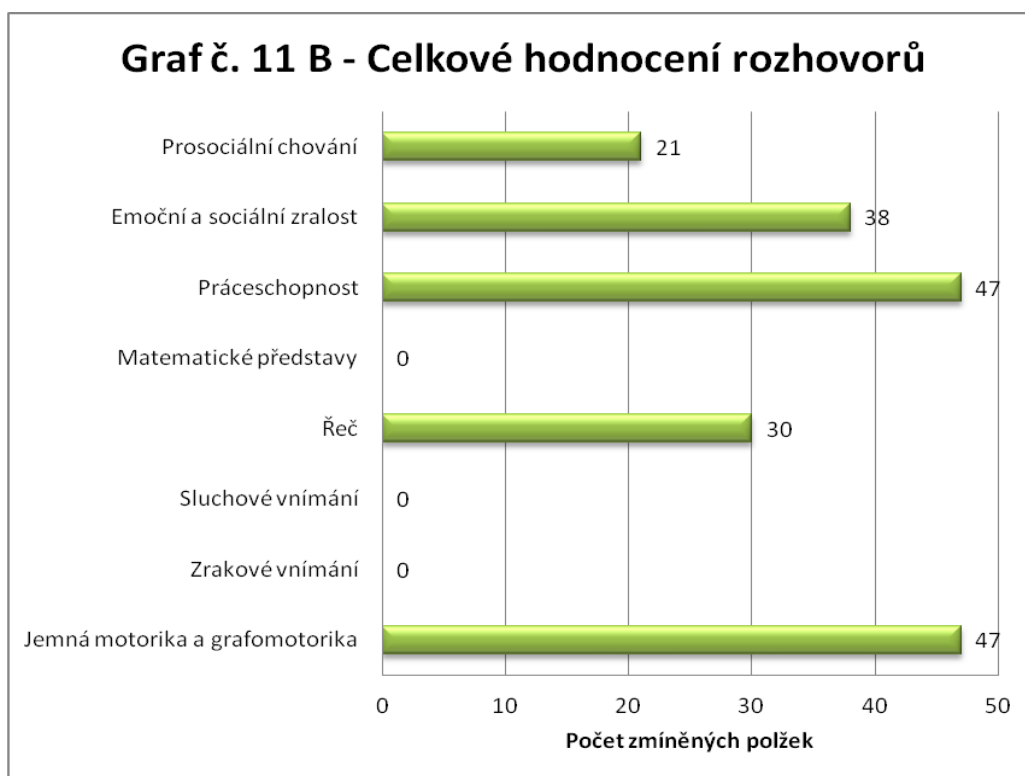


**Graf č. 11 A - Přehled hodnocených položek rozhovorů**



Graf č. 11 A znázorňuje přehled hodnocených položek s číslem, jež udává počet učitelů, kteří v rozhovoru danou položku zmiňovali jako důležitý předpoklad pro vstup dítěte do základního vzdělávání.

Z grafu lze vyčíst, co nejčastěji učitelé od dětí očekávají, a podle toho mohou být seřazeny jednotlivé položky od nejhoršího průměru k nejlepšímu a pak jsou v tomto pořadí: Správnou výslovnost očekává 18 učitelů, udržet pozornost a dobrou sebeobsluhu vyžaduje 17 učitelů, 15 klade důraz na dodržování pravidel slušného chování, 14 vyžaduje správný úchop tužky a stejný počet poukazuje na odpovědnost rodiny za školní připravenost a 13 na manipulační dovednosti. 11 učitelů očekává samostatnost, 9 dokončení práce, dodržovat domluvená pravidla a spolupráci s rodiči. 8 jich klade důraz na schopnost empatie, naučit se vnímat přání druhých, 7 vyžaduje dobrou slovní zásobu a neublížovat druhým. Postupovat podle pokynů učitele, spolupracovat, domluvit se a samostatně tvořit očekává 6 učitelů. 5 očekává souvislé vyjadřování, podřídit se autoritě a ovládat své emoce, 4 přiměřené pracovní tempo a smysl pro povinnost, 3 správné sezení při psaní. Ostatní položky respondenty uváděny nebyly.



Z grafu č. 11 B vyplývá, že pokud učitelé nemají nabídnuty odpovědi, největší připravenost očekávají v oblastech práceschopnosti a jemné motoriky. V obou těchto oblastech byl přidělen stejný počet hlasů 47. 38 hlasů získala emoční a sociální zralost, 30 hlasů řeč a 21 prosociální chování. Matematické představy, smyslové a zrakové vnímání zmiňovány nebyly.

## 5 DISKUSE

Výzkum byl prováděn mezi učiteli prvního stupně základní školy, kteří hodnotili školní připravenost dětí při vstupu do základního vzdělávání v oblastech jemné motoriky a grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, řeči, matematických představ, práceschopnosti, emoční a sociální zralosti a prosociálního chování.

Nejhůře hodnocenou položkou v dotazníkovém šetření byla výslovnost s průměrnou známkou 3,02. I v rozhovoru ji 95 % učitelů zmiňovalo jako důležitý předpoklad pro zahájení školní docházky. Příčiny nesprávné výslovnosti, nesouvislého vyjadřování a malé slovní zásoby mohou být spatřovány v dnešní přetechnizované době a životním stylu, kdy v rodinách mizí vyprávění příběhů, čtení pohádek, říkanek, básniček atd. Tyto činnosti jsou často nahrazovány mediálními prostředky, kdy dítě konzumuje to, co mu je předkládáno, a nevyvíjí prakticky žádnou aktivitu. Přílišné sledování televize a počítače, dost často jen vizuálního charakteru, podle Kucharské a Švancarové (2003) s sebou přináší negativní vliv na rozvoj řeči, pozornosti a soustředěnosti, jimž sledování rychle se měnících obrázků k rozvoji moc nepříspěje. To může být jeden z důvodů, proč v tomto výzkumném šetření sluchová soustředěnost a schopnost udržet pozornost patří také mezi hůře hodnocené položky. Práceschopnost byla hodnocena průměrnou známkou 2,6. V této oblasti 85 % učitelů očekává od dětí schopnost udržet pozornost, 55 % samostatnost a 45 % dokončení práce. Příčiny nepřipravenosti v této oblasti podle Vágnerové (2000) jsou závislé na zrání CNS, ale i na rodinném přístupu, kdy dítěti nemusí být věnována dostatečná pozornost. Ve výchově chybí určitá pravidla o chování a dodržování povinností, a proto se může stát, že se dítě cítí zmatené a nejisté. Nedokáže si hrát, neprojevuje zájem o žádné činnosti a začíná se nudit. V souvislosti s práceschopností a také s jemnou motorikou a grafomotorikou, v níž jednotlivé oblasti také dosahovaly vyššího průměru hodnocení, by se mohla zmínit tvořivost uvedená v oblasti - jiné položky. Pod tvořivost učitelé zahrnovali schopnost dítěte projevit vlastní nápady, samostatně manipulovat s materiálem a nebát se, když se něco nepodaří. Poukazovali na svědomitou přípravu učitelek mateřských škol, zejména v pracovních a výtvarných činnostech, kdy děti podle názorů učitelů prvních tříd vykonávají jen dílčí úkoly, protože jim jsou předkládány téměř hotové výrobky. Není tedy divu, že v manipulačních dovednostech, sebeobsluze a ve správném úchopu tužky a uvolněnosti ruky učitelé základních škol spatřují

nedostatečnou připravenost. Myslím si, že učitelky mateřských škol si možná ani neuvědomují, jak málo prostoru nechávají dětem pro vlastní činnost a jaký dopad to může mít např. na rozvoj jejich manipulačních dovedností, rozvoj tvořivosti, samostatnosti, ale i rozvoj jejich sebepojetí. S připomínkou učitelů prvního stupně souhlasím také ze svého přesvědčení, že každý dětský výrobek má své osobité kouzlo, protože ho tvořily dětské ruce. Školka vyzdobená jejich pracemi vystihuje určitý charakter a děti tak mají pocit větší sounáležitosti.

Všechny zmiňované problémy v tomto výzkumném šetření mohou mít stejný původ, a to v rozvoji hrubé motoriky, na jejímž základě se většina schopností rozvíjí. Opět lze připomenout časté vysedávání u televizních přijímačů a počítačů, jež mohou dítě natolik ovlivnit, že je upřednostní před pobytem a pohybem venku v přírodě. V přehnané míře bychom mohli poukázat na vyhýbání se společnosti, přehlížení lidí, s čímž možná mohou být spojeny problémy v komunikaci i v nedodržování pravidel slušného chování, jako je zdravení a poděkování, které také učitelé zařazují mezi slabší stránky dětí. Problém bývá spatřován především tam, kde komunikaci mezi členy rodiny nahrazuje počítač a televize. Dítě pak pouze pasivně přijímá. V reálném světě není zvyklé určitým pravidlům mezilidských vztahů, a tím se vytrácí projevy základní lidské slušnosti.

V rozhovoru učitelé často kladli důraz na spolupráci s rodinou, protože se domnívají, že nedostatky ve školní připravenosti vychází právě odtud a mateřská škola už má jen malou šanci situaci zachránit. Je pravda, že základy si děti přináší již z domova, ale kolektiv dětí a přístupy učitelů mateřských škol určitě v některých oblastech mohou jejich rozvoj ovlivnit.

Každé dítě si s sebou do života přináší určitý model chování, který bývá odrazem prostředí, kde bylo vychováno. Z velké části je to rodina a z nemalé také školka, škola apod. Tuto práci by jistě výrazně obohatilo, kdyby byl poskytnut prostor pro vyjádření také rodičům a dětem. Bylo by zajímavé zjistit, jak spolu v rodině komunikují, jaký mají vytvořený citový vztah a jak spolu tráví volný čas, a pak na základě pozorování dětí vyhodnotit situaci. Možná bychom si více uvědomili vzájemnou propojenost mezi dítětem, rodinou a školou, a to v souladu s respektováním základních lidských hodnot.

Pokud děti vyrůstají ve zdravém prostředí, dokáží se lépe začlenit a zvládat nové úkoly. Povinností všech účastníků výchovy je umožnit dítěti co nejlepší start.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, jak učitelé základních škol pohlíží na připravenost dětí, které nastupují do prvních tříd, a co od nich očekávají. V teoretické části byly definovány pojmy - školní zralost, školní připravenost, školní úspěšnost a upřesněny příčiny školní nezralosti. Též byly charakterizovány kompetence vyplývající ze školní zralosti a připravenosti a jejich souvislost s požadavky RVP PV a RVP ZV.

V empirické části je stanoven problém a zvolen přístup. Data získaná pro výzkum byla zjišťována kvantitativními metodami - dotazníkovým šetřením a rozhovorem. Výzkumný vzorek tvořili učitelé prvního stupně základních škol, kteří v dotazníkovém šetření hodnotili známkou 1 - 5 připravenost dětí a v rozhovoru sdělovali, co při vstupu do základního vzdělávání od dětí očekávají. Položky se zaměřovaly na fyzické, kognitivní, emoční, motivační a sociální schopnosti dítěte. K jejich ověření byly stanoveny 3 předpoklady.

Cílem prvního předpokladu bylo zjistit, jak učitelé hodnotí připravenost dětí na školní docházku. Bylo předpokládáno, že učitelé budou školní připravenost hodnotit známkou velmi dobře až dobře. Předpoklad se potvrdil, u všech osmi celkových oblastí vyšla průměrná známka 2,18 - 2,65. Pokud sledujeme jednotlivé položky, nepotvrdil se předpoklad u výslovnosti.

Druhý předpoklad zjišťoval nejhůře hodnocené oblasti školní připravenosti. Nejslabší hodnocení bylo předpokládáno mezi oblastmi výslovnost a správný úchop tužky a uvolněnost ruky. Tento předpoklad se také potvrdil. Výslovnost byla hodnocena nejhůře, a to průměrnou známkou 3,02. Druhou nejhůře hodnocenou oblastí s průměrnou známkou 2,94 byla sluchová soustředěnost a pak správný úchop tužky a uvolněnost ruky s průměrnou známkou 2,92. Další tři nejhůře hodnocené oblasti s průměrnou známkou 2,88 - 2,89 byly udržení pozornosti, souvislé vyjadřování a správné sezení při psaní.

Cílem třetího předpokladu bylo zjistit, co učitelé nejčastěji od dětí při vstupu do základní školy očekávají. Předpokládáno bylo, že nejčastěji očekávají připravenost v oblasti práceschopnosti. Na základě rozhovorů očekávají ve stejné míře dobrou připravenost v oblasti práceschopnosti i v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky. Předpoklad se také potvrdil.

Bylo zjištěno, že v připravenosti na školní docházku jsou u dětí největší problémy v oblasti řeči, práce schopnosti, v rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky a v emoční a sociální zralosti. Nejhorší průměrnou známkou 2,88 - 3,02 v jednotlivých položkách byla hodnocena výslovnost, sluchová soustředěnost, správný úchop tužky a uvolněnost ruky, souvislé vyjadřování a udržení pozornosti.

### **Doporučení pro praxi**

Na základě výsledků výzkumného šetření lze doporučit návrhy pro praxi, které jsou omezeny na nejvýznamnější položky:

**Pohyb** je jeden ze základních prostředků v předškolním vzdělávání, proto bychom ho měli pravidelně využívat k podpoře určitých dovedností. Pohybovými činnostmi můžeme podporovat nejhůře hodnocené položky: rozvoj řeči, sluchovou soustředěnost, pozornost, rozvíjet tvořivost, manipulační dovednosti, jemnou motoriku a grafomotoriku, podporovat samostatnost, rozvíjet sebeovládání, unést neúspěch, vést děti k prosociálnímu chování. Příklady her jsou uvedeny v příloze č. 2.

**Pobyt v přírodě** a utváření kladného vztahu k ní, významně ovlivňuje kladné sociální vztahy a pokládá základy pro ohleduplný přístup jako je empatie, vnímat přání druhých a neublížovat druhým. Také zde je mnoho možností, jak vést děti k pracovním návykům, podporovat jejich samostatnost a další dovednosti. Děti přírodu vyhledávají, protože jim poskytuje dostatek volnosti a cítí se v ní dobře. Toho bychom měli využít k různým činnostem. Příklady viz příloha č. 3.

**Řeč rozvíjíme** např. čtením nebo vyprávěním pohádek, jejich reprodukcí a rozhovorem nad nimi (zlepšujeme sluchovou pozornost, vyjadřování, slovní zásobu...). Také ji podporujeme v průběhu dne tím, že komunikujeme s dětmi, popisujeme různé činnosti a dáváme dětem prostor pro vyjádření. Cviky na rozvoj motoriky mluvidel a dechových cvičení jsou uvedeny v příloze č. 4.

**Jemnou motoriku** si děti procvičují převážně při všech denních činnostech, které provádí. Grafomotoriku - procvičování dlaní, prstů a špetky podpoříme např. modelováním, mačkáním papíru, různými pohyby rukou - šroubování, tleskání, tření dlaní, ťukání prstů o sebe, prstové říkanky, stříhání, malování, pracovní listy, aj. viz. příloha č. 5.

**Pravidla slušného chování** si děti mohou upevňovat v různých námětových hrách, ale nejdůležitější je být dětem příkladem a tato pravidla po nich také slušnou formou vyžadovat.

**Samostatnost při práci** bychom měli podporovat zejména kladným přístupem k dítěti a kladným hodnocením jeho činností. Nechat ho samostatně pracovat a pomáhat jen s dílčími úkony, které ještě není schopno zvládnout. Tím, že necháme dítěti volný prostor pro jeho tvořivost, podporujeme i jeho samostatnost, protože nemá strach z chyby. Soustředění pozornosti, jež má vliv na dokončení práce podle zadaného úkolu, zpočátku můžeme zdokonalovat v poutavých hrách: puzzle, pexeso, mikádo a jiné stolní hry. Tříděním např. korálků podle barev, dokreslování grafomotorických listů, apod.

Mnoho nedostatků mohou u dětí podpořit učitelky mateřských škol, ale někdy je nutné zvážit, zda by dítě nepotřebovalo spíše odbornou pomoc např. klinického logopeda, nebo SPP.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání.* Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-27-1.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Sportujeme s nejmenšími dětmi.* 2. vyd. Velké Bílovice: TeMi, 2009. 124 s. ISBN 978-80-87156-26-1.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. ISBN 80-7040-282-2.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče.* Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka.* Praha: Mladá fronta, 2003. 144 s. ISBN 80-204-1020-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské.* Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče a děti od 5 let.* Praha: Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KROPÁČKOVÁ, J. *Informatorium 3 - 8. Školní zralost a školní připravenost.* 2004, roč. XI, č. 2, s. 6 - 8. ISSN 1210-7506.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem Poradenství pro rodiče.* Praha: Scientia, 2003. ISBN 80-7183-291-X.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy.* Praha: Grada, 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* 2. aktual. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství.* Praha: SPN, 1991. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kolektiv *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. 456 s. ISBN 807-1695-122.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-736-1.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky - I*. Praha: Univerzita Karlova, 1983. číslo publikace 1021 - 3991.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita, 2003. ISBN 80-7083-697-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ D. *Děti s odkladem školní docházka a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-3-8.

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

CNS	Centrální nervová soustava
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Pohybové hry

Příloha č. 3: Pobyť v přírodě

Příloha č. 4: Řečové dovednosti

Příloha č. 5: Rozvoj jemné motoriky

## Dotazník

Vážená paní učitelko,  
obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro výzkumnou část mé bakalářské práce na téma „Školní připravenost absolventů mateřských škol z pohledu pedagogů základních škol“.

Děkuji za Vaši ochotu a čas. Jana Mikotová, PF JČU v Českých Budějovicích

Ohodnoťte, prosím, známkou připravenost dětí v oblastech:

### 1. Jemná motorika a grafomotorika

- Manipulační dovednost (stříhání, lepení, trhání, modelování...) 1 2 3 4 5
- Sebeobsluha (zavazuje tkaničky, zapne zip, knoflíky...) 1 2 3 4 5
- Správný úchop tužky a uvolněnost ruky 1 2 3 4 5
- Správné sezení při psaní 1 2 3 4 5
- Upřednostňování jedné ruky při kreslení či psaní 1 2 3 4 5

### 2. Zrakové vnímání

- Rozlišování tvarů 1 2 3 4 5
- Orientace na ploše 1 2 3 4 5
- Analýza a syntéza - složí a rozloží celek 1 2 3 4 5
- Paměť (uchová si zrakové podněty - pozná, co chybí, tvary písmen...) 1 2 3 4 5

### 3. Sluchové vnímání

- Soustředěnost - nenechá se vyrušit vedlejšími podněty 1 2 3 4 5
- Fonematický sluch 1 2 3 4 5
- Paměť - zapamatuje si pohádku, básničku, instrukce 1 2 3 4 5

### 4. Řeč

- Gramatika 1 2 3 4 5
- Slovní zásoba 1 2 3 4 5
- Souvislé vyjadřování 1 2 3 4 5
- Porozumění řeči 1 2 3 4 5
- Výslovnost 1 2 3 4 5
- Užití řeči v sociálních situacích 1 2 3 4 5

## 5. Matematické představy

- Prostorové a časové pojmy (pod, vpředu, dříve ...)
- Pravo - levá orientace
- Třídít předměty podle daného kritéria
- Číselná řada, početní představy

## 6. Práceschopnost

- Dokončit práci
- Udržet pozornost
- Samostatnost
- Přiměřené pracovní tempo
- Postupovat podle pokynů učitele

## 7. Emoční a sociální zralost

- Podřídit se autoritě
- Smysl pro povinnost
- Zvládat odloučení od rodičů
- Ovládat své emoce
- Unést neúspěch
- Uplatňovat pravidla slušného chování (zdravení atd.)
- Dodržovat domluvená pravidla

## 8. Prosociální chování

- Vnímat přání druhých, empatie
- Spolupráce, domluvit se
- Neublížovat druhým, ovládat se

**Jiné poznámky (připomínky, přání - co v přípravě na školu v mateřských školách změnit, zlepšit):**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## **Pohybové hry**

### Podpora řeči, sluchové soustředěnosti a pozornosti

**Had leze z díry** - chůze ve vázaném zástupu v rytmu říkanky:

*Had leze z díry, vystrkuje kníry.*

*Bába se ho lekla, na kolena klekla.*

**Na vláček** - např. 3 děti představují lokomotivu, za kterou se na nádraží zapojí několik mašinek. Vlaky se rozjíždí a podle rychlosti říkají „*td - td - td - td*“. Hlásky můžeme různě měnit: *ššššš, dam - dam - dam... Když vlák projíždí tunelem, tak houká „húúú“*.

Pro správnou výslovnost je nutné vnímat také zvuky a dobře je rozlišovat. Následující činnosti také rozvíjí sluchovou soustředěnost a pozornost.

**Na zajíčka** - výška tónu

Po zahrání vysokého tónu (na flétně, klavíru, xylofonu atd.) zvedne dítě ruce nad hlavu a pořádně se vytáhne do výšky, popřípadně vyskočí jako zajíček. Po zahrání nízkého tónu se dítě jako zajíček schoulí do klubíčka. Může i hlasem napodobit zvuk (zabručí jako medvěd u nízkého tónu, zapiští u vysokého tónu).

**Obr a vrabec** - délka tónu

K procvičování délky tónu je dobré pořídit si frkačku z pouti - dítě tak zvuk nejen slyší, ale i „vidí“. Když vydáme dlouhý tón, je frkačka natažená - dítě si tak délku tónu lépe uvědomí.

Po zaznění dlouhého tónu dělá dítě dlouhé kroky (jako obr) - chodí dokola, když uslyší krátký tón, začne cupitat drobnými krůčky (jako vrabec).

**Slon a myška** - hlasitost

Když mluvíme hlasitě, dítě dělá slona. Snaží se co nejvíce dupat. Pokud mluvíme potichu, z dítěte se stane myška a opatrně našlapuje po špičkách.

## **Gepard a želva - tempo**

Rychlé bubnování bubínkem, dítě běhá jako gepard co nejrychleji. Pomalé bubnování - z dítěte se stane želva a snaží se co nejpomaleji pohybovat.

### Manipulační dovednosti podporují hry:

- házení jednou rukou přes překážku na cíl, nebo do koše
- kutálení míčku
- chytání
- cviky s malým míčkem i s větším

## **Horký knedlík (Běhání, Házení a chytání, Pozornost)**

Děti stojí v kroužku. Jedno dítě má v ruce míč. Na povel začíná hra a pomyslný „knedlík je uvařený a horký“. Děti přebíhají libovolně skrz kruh. Vyberou kamaráda, který převezme „knedlík“ a uvolní své místo, pro nesoucího. Sám pak běží s „knedlíkem“ a vyhání z místa dalšího. Můžeme přidat další „knedlíky“. Děti mají pak za úkol pečlivěji sledovat hru, hlídat další běžící kamarády, aby se nesrazili. Hra se stává rychlejší a zajímavější.

## **Pravda a lež (Házení a chytání, Pozornost, Slovní zásoba)**

Děti stojí volně po prostoru a vypráví pohádku s tím, že jeden hodí míček a řekne nějakou lež (na text z pohádky) například „*Karkulka v lese potkala hrocha*“. Ten, kdo míč chytí, musí oponovat „*To není pravda, Karkulka potkala vlka*“ a dál hází míč a říká další lež. Rozvoj pozornosti, samostatnosti a improvizace.

## **Předávaná (Běhání, Házení a chytání, Rychlost, Spolupráce)**

Děti stojí v kroužku a předávají si míč různými způsoby (nad hlavou, mezi nohama, bokem, kutálet mezi nohama apod.)

### Rozvíjení vztahů:

## **Honičky se záchranou, s vysvobozením**

### **Slepíme se**

Děti ve dvojicích podle pokynů slepují části těla (slepíme si ruce, čela, ...)



## **Molekuly**

Pohyb na hudbu. Když hudba ztichne, musí vytvořit dvojice, trojice...

## **Cesta tmou**

Polovinu dětí zaklel kouzelník - nic nevidí (mají zavázané oči). Zakleté děti se nemohou na cestu vydat samy, protože cesta od kouzelníka je složitá, vede lesem, údolím, přes potok... (překážková dráha). Kdo jim pomůže? Nezakleté děti - zachránci - je opatrně převedou překážkovou dráhou a pozorně se o ně starají a na překážky upozorňují.

Hry byly čerpány: Dvořákové H., *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, 2006)

Zdroj: <http://www.predskolaci.cz>

## **Pobyt v přírodě**

*Hrubá motorika* - pohyb velkých svalových skupin.

**Chůze** - námět: vycházky, různé výlety do přírody s daným cílem, dojít pěšky někam, kam bychom mohli dojet i autem - vyměnit chůzi za dopravní prostředek.

**Běh** - většina dětí běhá spontánně, ale není-li tomu tak, je potřeba dítě motivovat - různé hry „Na babu“, „Na kytky“, „Na domečky“, ...

**Skákání** - skáče do kruhu, přes kamínky, lano, z laviček, do písku, ...

**Lezení** - různé prolézačky na hřišti, na velké kameny, pařezy, stromy, plazit se v mlází, látkový pytel, plazení pod lanem, tyčkou, ...

**Házení** - hod do dálky, do výšky - míč, sněhové koule, šišky v lese, kamínky do vody. Hry s míčem patří k nejvšestrannějším aktivitám - podporují i postřeh, pozornost, obratnost. „Na trpaslíka“, „Na jelena“, „Na třetího“, ...

Je ještě spousta dalších aktivit (*Plavání, jízda na kole, na lyžích aj.*).

Je třeba se dostatečně hýbat a střídat nejrůznější aktivity, aby se svaly namáhaly přiměřeně a rovnoměrně.

Cesta k hradu



Zimní sporty



### **Pobyt v přírodě, dětem nabízí mnoho možností - například:**

**Stavění domečků** - děti se musí domluvit jak, kde a z čeho domeček postaví, což rozvíjí vzájemnou komunikaci, prosazování si svého názoru, ale i vnímat přání druhých, brát na ně ohled a řešit problémy. Děti se také učí tvořivosti a samostatnosti. Vzájemným navštěvováním v domečcích si děti osvojují pravidla slušného chování...

**Přírodniny** - děti sbírají a poznávají, k jakým účelům mohou sloužit:

- jako potrava pro zvířátka - pomoc druhým a empatie
- jako nástroj ke hře, kde si děti rozvíjí jemnou motoriku - třídění, stavění obrázků a další manipulační dovednosti, jež napomáhají k procvičování prstů a následně ke správnému úchopu tužky a rozvoji grafomotoriky



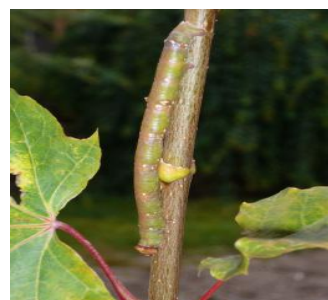
Činnosti:

- vytlačování žilnatiny listu do hlíny
- kreslení prstem do písku
- obkreslování kamínků a sestavování obrázků z nich
- křesání kamínky o sebe, posílání si kamínku
- rozeznávání zvuků přírody
- podle hmatu poznávat různé druhy přírodnin a slovně je popsat
- pozorování přírody a rozhovory na zajímavé téma - pojmenování, popis - jaký, proč,...

Pavoučí ráj



Je to živý tvor nebo část větve?



## Řečové dovednosti

**Koordinace ruce - mluvidla** - spojení řeči s pohybem. Náměty: Dramatizace textu - hraní divadla s maňásky, různá rozpočítadla, básně a písňe s pohybem.

### Kresba s recitací:

#### **Nůžky**

Dvě hůlčičky překřížíme

a šroubkem je upevníme.

Pak přidáme vajíčka

at' má nůžky babička.

### Řeč s pohybem:

#### **„Zajíček“**

Zajíčku, zajíčku,

natáhni uši

zavři svou hubičku -

teď ti to sluší.

Zahýbej ušima,

ukaž nám zuby.

Náš malý zajíček

pěkně to umí.

*Vztyčit ukazovák a prostředník, koneček palce se spojí*

*s konečky malíku a prsteníku, ukazovák a prostředník (uši)*

*se mírně pohybují, pak zdviháme opakovaně prsteník*

*od palce a malíku (zuby).*

## „Pracujeme“

Palečku, chlapečku,	<i>Otevřená dlaň, palec se volně pohybuje,</i>
Co jsi včera dělal?	<i>potom se koneček palce postupně dotýká konečků</i>
S tímhle bratrem pracoval,	<i>ukazováku,</i>
s tímhle bratrem maloval,	<i>prostředníku,</i>
s tímhle bratrem tancoval,	<i>prsteníku,</i>
s tímhle bratrem maličkým,	<i>malíku,</i>
zpívali jsme písničky.	
Co jste včera dělali?	<i>hýbat všemi prsty</i>
Pracovali, malovali,	<i>doteky dvou ukazováků, pak prostředníků</i>
tancovali a zpívali.	<i>doteky dvou prsteníků, pak malíků.</i>

## „Prsty“

Všechny svoje prsty,	<i>Hýbat prsty</i>
schovám já si v hrsti.	<i>pěst</i>
Spočítám je hned	<i>zvednout ruce výše</i>
jedna, dva, tři, čtyři, pět.	<i>počítat a ukazovat.</i>

**Motorika mluvidel** - obratnost mluvidel (jazyka, rtů, čelistí, tváří), dechová cvičení

Nedostatky v motorice mluvidel vedou k poruchám výslovnosti hlásek - sykavek, huhňavosti. Gymnastika mluvidel a dechová cvičení jsou považována za prevenci vzniku vadné výslovnosti. Je-li problém s výslovností v předškolním období, je nutné vyhledat logopeda.

Cvičení zařazujeme příležitostně, několikrát denně malou chvíli.

Jazyk - procvičení: vystrkovat jazyk z pusy ven (čertík),

pohyby jazykem u zrcadla - nahoru, dolů, doprava, doleva

napodobování zvířat - koník cválá - kla, kla

procvičování spojení - bla, bla

hra na zvuky nástrojů - trumpeta - tradá

**„Hbitá myška“** - pusa zavřená a jazykem pohybujeme zleva doprava, až naráží do tváří z vnitřní strany (kocour chytil myšku a ta mu běhá v puse), jazyk vypláznout (myška se snaží utéci, ale kocour ji opět chytí) jazyk zpět do pusy - až myška uteče.

**„Zajíček“** - Zajíček čeká v úkrytu na svou maminku, ví, že musí být potichu, aby se neprozradil a nikdo mu neublížil. Čekání bylo dlouhé, ale on to vydržel. Když se mu chtělo volat maminku, sevřel pusou a jazykem si počítal dokolečka všechny zoubky, jezdil v puse dokolečka jazykem závody tam i na opačnou stranu, dokud se maminka nevrátila.

**„Medvěd“** – Medvěd našel v lese strom s divokými včelami. Byl to medvěd nebojsa, strčil svoji tlapu do otvoru ve stromě a nahmátl velkou plástek medu a šup s ní do pusy (dlouho kroutil pusou a med si vychutnával). Za chvíli v puse nebylo nic, stále zkoušel, jestli se mu jazyk nepřilepí na horní patro (celý jazyk „otisknout“ nahoru a celý padne dolů).

Rty - špulit rty do kruhu (pusinky, hvízdání, zvuk mašinky ššš. Roztáhnout rty do široka (ukaz zoubky, pes cení zuby)

**„Opice“** - Co všechno umí opice? (děti předvádí). Moje opice umí mručet a brnká si přitom ukazováčkem střídavě o horní a spodní ret (zpíváme mručivou opičí píseň a brnkáme o rty).

**„Rybičky“** - pomůcky: dvě namalované ryby – jednu s pusou našpulenou do O a tu druhou do osmičky. Víte, jak si povídají rybky? Špulí pusou (pusu našpulíme do trubičky), - to je jednoduché, zkusíme něco těžšího - rty vtáhneme dovnitř, že zepředu vypadají skoro jako osmička (bočné vtažení - „rty do osmičky“).

Patrohltanový uzávěr - jeho špatná funkce vede k nápadnému zvuku řeči - huhňavosti.

Procvičení: Kloktání vodou. Nafouknout tváře a propíchnout (děda kouří fajfku).

Nádech nosem, zadržet dech a nafouknout tváře. Rozkmitat rty unikajícím vzduchem.

„**V lese**“ - Šel lesem medvěd (dítě: mmmmů), potkal hada (ssss), na větvi seděli ptáci (pípí). Medvěd (mmmmů) si chtěl s hadem (ssss) povídat, ...

Čelisti - procvičení pohyblivosti - zvířátka

„**Krokodýl**“ - bezhlasné otevírání úst do široka

„**Velbloud**“ - přežvykuje - kroužení

„**Ryba**“ - aby mohla chytit návnadu, musí předsadit spodní čelist

„**Křeček**“ - pomáháme křečkovi nasbírat zrníčka a zkusíme to jako on - vystrkovat horní zoubky (předsazovat horní čelist)

Dech - tato cvičení vedou děti k přirozenému ovládnutí dechu, k hospodaření s ním, k plynulosti mluvených celků a k šetrnějšímu používání hlasu. Současně jsou i prevencí astmatických onemocnění.

„**Dva větríci**“ - V sedě se nadechneme, chceme uspat květinu - pomaloučku vydechujeme - jemně šeptáme „háááááá“ ... až do výdechu.

„**Sova**“ - procvičujeme pomalý nádech, pomalu vydechujeme „húúúúúú“...

„**Ovoce**“ - Vítr musí shodit hrušku: Pomalý nádech, rychlý a silný přerušovaný výdech spojený s artikulací „fú - fú - fú...“

Čerpáno z knih:

Kubálková D., *Jak připravit dítě do 1. třídy*, 2005

Mlčochová M., *Šimonovy pracovní listy 10*, 1999

Fraiová J., Dvořáčková I., Pohanková V., *Učíme se mluvit*, 1994

## Rozvoj jemné motoriky

Rozvoj jemné motoriky ovlivňuje motoriku mluvidel a rozvoj **grafomotoriky** - procvičujeme dlaně, prsty a špetku - modelování, mačkání a trhání papíru, různé pohyby rukou - šroubování, tleskání, tření dlaní, ťukání prstů o sebe, prstové říkanky, stříhání, malování, lepení apod.

Draní peří a nevíтанá návštěva větru



Práce s těstem



Výroba skřítka zimníčka





## Grafomotorické pracovní listy

Dokresli a vybarvi



---

## **Kreslení předmětů pomocí kroužků**

---

### **1. Motivace**

Na hladině rybníka se vytvořila kola. Někdo hodil do vody kámen, možná tady vyskočila ryba, nebo se ponořila žabka. Obtahujte opakovaně jednotlivé kruhy. Až se vám budou dařit, nakreslete podobná kola vpravo.

Teď už dokážete nakreslit i sněhuláka. Předkresleného sněhuláka si dobře prohlédněte, obtáhněte ho prstem nebo obráceným koncem tužky, než se dáte do práce.

### **2. Cíl cvičení**

Za pomoci nacvičených kroužků mohou děti vytvořit další obrázky.

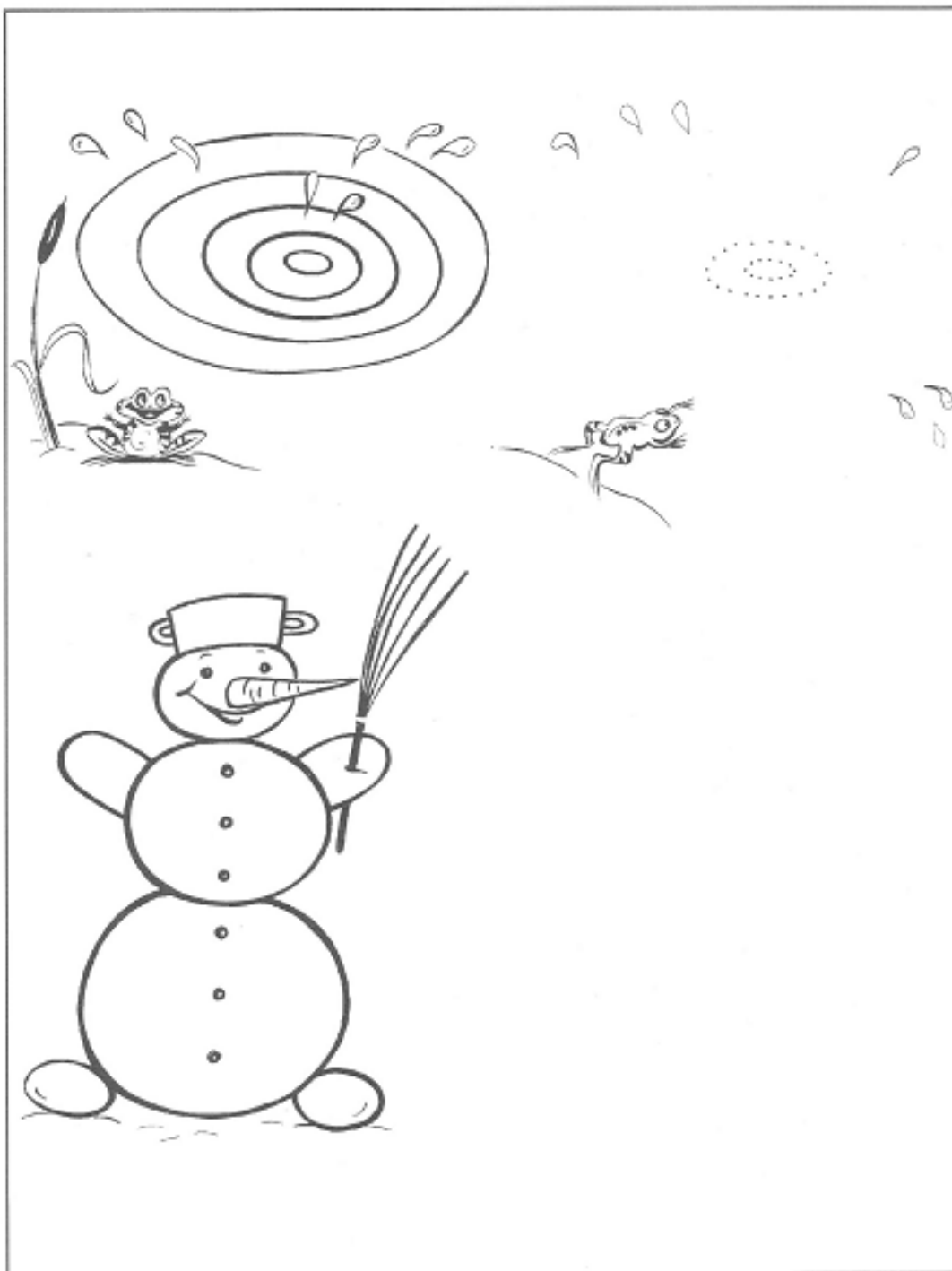
### **3. Metodické připomínky**

S dětmi si nejprve o obrázcích povídáme. Jak nakreslí soustředné kruhy, co mají společného, proč se jim říká „soustředné“, na co si musejí dát pozor. Děti si mohou zvolit vzájemnou vzdálenost jednotlivých soustředných kruhů. Ptáme se jich, co je snazší – nakreslit soustředné kruhy, které jsou od sebe vzdálené více, nebo méně? Proč? Důvody mohou být různé. Někomu se lépe kreslí méně vzdálené soustředné kruhy, má lepší kontrolu vzdálenosti zrakem, jiný bude tvrdit, že se lépe kreslí kruhy vzdálenější, protože každá nepřesnost ve vzdálenosti není tak nápadná apod.

Z jakých kruhů je nakreslený sněhulák? Porovnáváme jejich velikost. Kde jsou umístěny oči, kam zastrčí děti sněhulákovi mrkev? Co má mrkev vyjadřovat?

### **4. Doplnující cvičení**

Zkoušíme si kreslit podobná kola těm, která se tvoří na vodě, i na čistý papír, pro rozcvičení ruky i rozvoj postřehu.



Čerpáno z knih:

Kucharská A., Švancarová D., *Bezstarostné roky*, 2003

Pokorná V., *Šimonovy pracovní listy 9*, 2007